

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN
Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad I



TESIS DOCTORAL

**La competencia comunicativa docente como elemento
cognitivo esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Lucía de Fuentes Domínguez

Directora

María Isabel Reyes Moreno

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad I



TESIS DOCTORAL

**LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DOCENTE COMO ELEMENTO COGNITIVO
ESENCIAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE**

Percepción de los alumnos universitarios
sobre la comunicación en la educación por competencias

MADRID, 2017

Doctoranda:
Lucía de Fuentes Domínguez

Directora:
Dra. María Isabel Reyes Moreno

Volumen I

A mi mentora, María Isabel Reyes Moreno.

A mi buen amigo, José Luis Rodríguez García.

A mi ángel de la guarda, Ángel de Blas Gordo.

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a los estudiantes, los profesores y los órganos de gobierno de la Universidad Complutense de Madrid, de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y de la Universidad Carlos III de Madrid, sin cuya amable colaboración no hubiera sido posible desarrollar esta investigación.

ORGANIZACIÓN DEL DOCUMENTO

Este documento consta de dos volúmenes, organizados según sigue.

Volumen I

Parte I – Marco teórico

- | | |
|------------|---|
| Capítulo 0 | La razón de esta tesis doctoral |
| Capítulo 1 | Competencia comunicativa: la ruta hacia la enseñanza del futuro |
| Capítulo 2 | Enseñanza y aprendizaje: dos líneas convergentes |
| Capítulo 3 | Hacia dónde camina la enseñanza |

Parte II – Investigación empírica

- | | |
|------------|--|
| Capítulo 4 | La percepción de los alumnos sobre el papel que juega la comunicación en la educación por competencias |
|------------|--|

Parte III – Discusión y reflexiones

- | | |
|------------|--|
| Capítulo 5 | La comunicación como pilar fundamental de la educación |
|------------|--|

Parte IV – Conclusiones

- | | |
|------------|------------------------------------|
| Capítulo 6 | Educar a través de la comunicación |
|------------|------------------------------------|

Fuentes

Volumen II

Apéndices

- | | |
|------------|--|
| Apéndice A | Encuesta |
| Apéndice B | Análisis gráfico de resultados – preguntas individuales |
| Apéndice C | Análisis gráfico de resultados – cruce de preguntas |
| Apéndice D | Análisis gráfico de resultados – percepciones de acuerdo parcial y total |
| Apéndice E | Respuestas a la encuesta de los estudiantes consultados |

ÍNDICE

ÍNDICE DE CONTENIDO.....	11
ÍNDICE DE FIGURAS	33
ÍNDICE DE TABLAS	35

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	5
ORGANIZACIÓN DEL DOCUMENTO.....	7
RESUMEN	37
ABSTRACT	39
PALABRAS CLAVE	41
KEYWORDS.....	43

CAPÍTULO 0

LA RAZÓN DE ESTA TESIS DOCTORAL	45
0. INTRODUCCIÓN	47
0.1 Área temática.....	47
0.2 Objeto de estudio	47
0.3 Objetivos de la investigación	49
0.3.1 Objetivos principales	50
0.3.2 Objetivos instrumentales	51
0.4 Exposición de motivos	51
0.4.1 Interés e importancia del tema	51
0.4.2 Actualidad del objeto de estudio.....	56
0.4.3 Originalidad de la investigación.....	57
0.4.4 Posibilidades/oportunidades que ofrece en relación con el doctorando	58
0.5 Estructura del contenido	59
0.5.1 Marco teórico – conceptual.....	59
0.5.2 Investigación empírica	61
0.5.3 Hipótesis.....	61
0.6 Preguntas de investigación.....	63
0.6.1 Preguntas relativas a la investigación teórica.....	63
0.6.2 Preguntas relativas a la investigación empírica	65
0.7 Relevancia de la investigación	69

PARTE I - MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

COMPETENCIA COMUNICATIVA: LA RUTA HACIA LA ENSEÑANZA DEL FUTURO	73
1. COMPETENCIAS: EL PUNTO DE INICIO	75
1.1 La razón de ser o el porqué de las competencias.....	75
1.2 El enfoque por competencias o el mapa de ruta	78
1.3 Caracterización de las competencias.....	80
1.4 Elementos diferenciadores.....	84
2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA O LA ENERGÍA QUE MUEVE LA COMUNICACIÓN	91
2.1 La importancia de la comunicación	91
2.2 Una mirada hacia la competencia comunicativa	100
2.3 Disciplinas desde las que se aborda la competencia comunicativa	120
2.4 La competencia comunicativa a través de los elementos que constituyen su esencia.....	123
2.5 El currículo por competencia comunicativa	137
2.6 La competencia lingüística como motor de la competencia comunicativa	139
2.7 La competencia oral o el arte de emplear adecuadamente las palabras	146
2.8 La competencia lectora ante el verdadero significado de lo que se lee	151
2.9 La competencia escrita o la gran olvidada de la comunicación.....	153
2.10 Competencia literaria o el súmmum de la comunicación escrita	155
2.11 La competencia mediática como forma de discernimiento de las percepciones.....	159
2.12 La competencia hipertextual o como desenvolverse en la comunicación electrónica.....	163
2.13 El docente ante la competencia comunicativa	167
2.14 Hacia la comprensión de la competencia comunicativa de los docentes.....	174

CAPÍTULO 2

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: DOS LÍNEAS CONVERGENTES.....	181
3. LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LA ÓPTICA DEL PROFESOR.....	183
3.1 El concepto	183
3.2 Los principios de la calidad docente.....	186
3.3 Psicología: motor o freno	204
3.4 Aprender a enseñar: qué saben los profesores sobre cómo aprenden sus alumnos	212
3.5 El rol cambiante.....	216
4. EL APRENDIZAJE O LO QUE LOS ALUMNOS CONCIBEN COMO TAL	229
4.1 El polisémico concepto de aprendizaje	229
4.2 Los principios del aprendizaje de calidad	236
4.3 La motivación como aspecto clave del aprendizaje universitario	240
4.4 Aprender a aprender	249
5. EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE O LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO	257
5.1 La interacción en el proceso de enseñanza – aprendizaje o por qué la comunicación y la educación pueden entenderse como sinónimos.....	258
5.2 Comunicación (bilateral) o el modo de fomentar el aprendizaje	272
5.3 La evaluación implícita en el corazón de la enseñanza	277

CAPÍTULO 3

HACIA DÓNDE CAMINA LA ENSEÑANZA	283
6. LA ENSEÑANZA ACTUAL O CUÁL ES EL PUNTO DE PARTIDA.....	285
6.1 Educación y enseñanza o la quinta esencia del espíritu universitario	285
6.2 La institución y los medios	295
6.3 Calidad y excelencia o el camino principal a seguir	307
7. LA ENSEÑANZA EN EL FUTURO: HACIA DÓNDE CONVERGE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.....	313
7.1 El punto de mira o hacia dónde se dirige la enseñanza	313
7.2 La hoja de ruta de la educación universitaria	328
7.3 La innovación a través de la investigación o el viaje hacia la enseñanza del futuro	334

PARTE II - INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO 4

LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE EL PAPEL QUE JUEGA LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS..... 345

8.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN. METODOLOGÍA.....	347
8.1	Introducción.....	347
8.2	Justificación de la metodología empleada: aval de esta investigación	347
8.2.1	Investigación mediante encuestas	350
8.2.2	Población objetivo	354
8.2.3	Marco de muestreo.....	354
8.2.4	Técnicas de muestreo	354
8.2.5	Tamaño de la muestra	357
8.2.6	Proceso de muestreo	359
8.2.7	Tabulación de datos.....	361
8.3	Ficha técnica de la encuesta	362
8.4	Estructura de la encuesta.....	363
9.	TRATAMIENTO Y PROCESAMIENTO DE DATOS PARA LA OBTENCIÓN DE RESULTADOS	369
9.1	Tratamiento y procesamiento de datos	369
9.2	Etapas de la obtención de resultados	371
9.3	Resultados individuales de cada pregunta	372
9.3.1	Criterios de presentación.....	372
9.4	Resultados obtenidos mediante cruce, combinación y comparativa de resultados de preguntas	374
9.4.1	Criterios de presentación.....	374
9.4.2	Criterios de cruce, combinación y comparativa de resultados	375
9.4.3	Cruce de preguntas dos a dos.....	376
9.4.4	Cruce del conjunto de preguntas sobre actitud docente frente a las preguntas sobre compromiso del alumnado	387
9.5	Análisis de resultados: procedimiento	390

10.	UNA ENCUESTA Y 53 PREGUNTAS: ANÁLISIS DE RESULTADOS	391
10.1	Introducción.....	391
10.2	El docente como buen comunicador (A.01)	392
10.2.1	Análisis UCM	392
10.2.2	Análisis URJC.....	392
10.2.3	Análisis UC3M.....	393
10.2.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	393
10.2.5	Conclusiones	393
10.2.6	Propuestas de actuación	394
10.3	La facilidad de palabra (A.02)	395
10.3.1	Análisis UCM	395
10.3.2	Análisis URJC.....	395
10.3.3	Análisis UC3M.....	396
10.3.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	396
10.3.5	Conclusiones	396
10.3.6	Propuestas de actuación	397
10.4	Expresarse con sencillez (A.03)	398
10.4.1	Análisis UCM	398
10.4.2	Análisis URJC.....	398
10.4.3	Análisis UC3M.....	399
10.4.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	399
10.4.5	Conclusiones	399
10.4.6	Propuestas de actuación	400
10.5	Capacidad de escucha (A.04)	401
10.5.1	Análisis UCM	401
10.5.2	Análisis URJC.....	401
10.5.3	Análisis UC3M.....	402
10.5.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	402
10.5.5	Conclusiones	402
10.5.6	Propuestas de actuación	403
10.6	Las muestras de cercanía (A.05).....	404
10.6.1	Análisis UCM	404
10.6.2	Análisis URJC.....	404
10.6.3	Análisis UC3M.....	405
10.6.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	405
10.6.5	Conclusiones	405
10.6.6	Propuestas de actuación	406

Índice de contenido

10.7	Educación y cordialidad (A.06).....	407
10.7.1	Análisis UCM.....	407
10.7.2	Análisis URJC.....	407
10.7.3	Análisis UC3M.....	408
10.7.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	408
10.7.5	Conclusiones	408
10.7.6	Propuestas de actuación	408
10.8	El respeto (A.07)	410
10.8.1	Análisis UCM.....	410
10.8.2	Análisis URJC.....	410
10.8.3	Análisis UC3M.....	411
10.8.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	411
10.8.5	Conclusiones	411
10.8.6	Propuestas de actuación	412
10.9	Empatía como herramienta para ayudar al alumno en función de sus capacidades (A.08)	413
10.9.1	Análisis UCM.....	413
10.9.2	Análisis URJC.....	413
10.9.3	Análisis UC3M.....	414
10.9.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	414
10.9.5	Conclusiones	414
10.9.6	Propuestas de actuación	415
10.10	Comprender sin cuestionar las dificultades (A.09)	416
10.10.1	Análisis UCM.....	416
10.10.2	Análisis URJC.....	416
10.10.3	Análisis UC3M.....	417
10.10.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	417
10.10.5	Conclusiones	417
10.10.6	Propuestas de actuación	418
10.11	El fomento de la participación en clase (A.10).....	419
10.11.1	Análisis UCM.....	419
10.11.2	Análisis URJC.....	419
10.11.3	Análisis UC3M.....	420
10.11.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	420
10.11.5	Conclusiones	420
10.11.6	Propuestas de actuación	421
10.12	Tareas que impliquen a todos (A.11)	422
10.12.1	Análisis UCM.....	422
10.12.2	Análisis URJC.....	422
10.12.3	Análisis UC3M.....	423

10.12.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	423
10.12.5	Conclusiones	424
10.12.6	Propuestas de actuación	424
10.13	Situaciones personalizadas de aprendizaje (A.12)	426
10.13.1	Análisis UCM	426
10.13.2	Análisis URJC.....	426
10.13.3	Análisis UC3M.....	427
10.13.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	427
10.13.5	Conclusiones	427
10.13.6	Propuestas de actuación	428
10.14	Aprender razonando (A.13).....	429
10.14.1	Análisis UCM	429
10.14.2	Análisis URJC.....	429
10.14.3	Análisis UC3M.....	430
10.14.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	430
10.14.5	Conclusiones	430
10.14.6	Propuestas de actuación	431
10.15	Profesores que proporcionan contenidos y alumnos que dedican su tiempo en clase a atender y participar (A.14)	432
10.15.1	Análisis UCM	432
10.15.2	Análisis URJC.....	432
10.15.3	Análisis UC3M.....	433
10.15.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	433
10.15.5	Conclusiones	433
10.15.6	Propuestas de actuación	434
10.16	La motivación en el proceso de aprendizaje (A.15).....	435
10.16.1	Análisis UCM	435
10.16.2	Análisis URJC.....	435
10.16.3	Análisis UC3M.....	436
10.16.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	436
10.16.5	Conclusiones	436
10.16.6	Propuestas de actuación	437
10.17	Preocuparse de que el alumno aprenda (B.01).....	438
10.17.1	Análisis UCM	438
10.17.2	Análisis URJC.....	438
10.17.3	Análisis UC3M.....	439
10.17.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	439
10.17.5	Conclusiones	439
10.17.6	Propuestas de actuación	440

Índice de contenido

10.18	Evaluación continua y análisis del grado de avance (B.02)	441
10.18.1	Análisis UCM.....	441
10.18.2	Análisis URJC.....	441
10.18.3	Análisis UC3M	442
10.18.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	442
10.18.5	Conclusiones	442
10.18.6	Propuestas de actuación	443
10.19	Adaptarse a la evolución del aprendizaje (B.03).....	444
10.19.1	Análisis UCM.....	444
10.19.2	Análisis URJC.....	444
10.19.3	Análisis UC3M	445
10.19.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	445
10.19.5	Conclusiones	445
10.19.6	Propuestas de actuación	446
10.20	Orientarse al aprendizaje (B.04)	447
10.20.1	Análisis UCM.....	447
10.20.2	Análisis URJC.....	447
10.20.3	Análisis UC3M	448
10.20.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	448
10.20.5	Conclusiones	448
10.20.6	Propuestas de actuación	449
10.21	Aprendizaje práctico además de teórico (B.05)	450
10.21.1	Análisis UCM.....	450
10.21.2	Análisis URJC.....	450
10.21.3	Análisis UC3M	451
10.21.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	451
10.21.5	Conclusiones	451
10.21.6	Propuestas de actuación	452
10.22	No me ofrezca la respuesta, dígame como buscarla (B.06).....	453
10.22.1	Análisis UCM.....	453
10.22.2	Análisis URJC.....	453
10.22.3	Análisis UC3M	454
10.22.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	454
10.22.5	Conclusiones	454
10.22.6	Propuestas de actuación	455
10.23	Autonomía del alumno (B.07)	456
10.23.1	Análisis UCM.....	456
10.23.2	Análisis URJC.....	456
10.23.3	Análisis UC3M	457
10.23.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	457

10.23.5	Conclusiones	457
10.23.6	Propuestas de actuación	458
10.24	Priorizar el criterio del alumno (B.08)	459
10.24.1	Análisis UCM	459
10.24.2	Análisis URJC.....	459
10.24.3	Análisis UC3M.....	460
10.24.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	460
10.24.5	Conclusiones	460
10.24.6	Propuestas de actuación	461
10.25	Aprender a buscar la información (B.09).....	462
10.25.1	Análisis UCM	462
10.25.2	Análisis URJC.....	462
10.25.3	Análisis UC3M.....	463
10.25.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	463
10.25.5	Conclusiones	463
10.25.6	Propuestas de actuación	464
10.26	Apoyo fuera del aula (B.10)	465
10.26.1	Análisis UCM	465
10.26.2	Análisis URJC.....	465
10.26.3	Análisis UC3M.....	466
10.26.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	466
10.26.5	Conclusiones	466
10.26.6	Propuestas de actuación	467
10.27	Actitud crítica u oponerse al conformismo (B.11)	468
10.27.1	Análisis UCM	468
10.27.2	Análisis URJC.....	468
10.27.3	Análisis UC3M.....	469
10.27.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	469
10.27.5	Conclusiones	469
10.27.6	Propuestas de actuación	470
10.28	Docentes que dominan su materia (C.01)	471
10.28.1	Análisis UCM	471
10.28.2	Análisis URJC.....	471
10.28.3	Análisis UC3M.....	472
10.28.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	472
10.28.5	Conclusiones	472
10.28.6	Propuestas de actuación	473

Índice de contenido

10.29	Docentes que saben cómo enseñar la materia (C.02)	474
10.29.1	Análisis UCM.....	474
10.29.2	Análisis URJC.....	474
10.29.3	Análisis UC3M	475
10.29.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	475
10.29.5	Conclusiones	475
10.29.6	Propuestas de actuación	476
10.30	Conocer lo que alumnos necesitan para aprender (C.03).....	477
10.30.1	Análisis UCM.....	477
10.30.2	Análisis URJC.....	477
10.30.3	Análisis UC3M	478
10.30.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	478
10.30.5	Conclusiones	478
10.30.6	Propuestas de actuación	479
10.31	Saber enseñar por encima de dominar la materia (C.04).....	480
10.31.1	Análisis UCM.....	480
10.31.2	Análisis URJC.....	480
10.31.3	Análisis UC3M	481
10.31.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	481
10.31.5	Conclusiones	481
10.31.6	Propuestas de actuación	482
10.32	Adquirir técnicas de enseñanza (C.05)	483
10.32.1	Análisis UCM.....	483
10.32.2	Análisis URJC.....	483
10.32.3	Análisis UC3M	484
10.32.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	484
10.32.5	Conclusiones	484
10.32.6	Propuestas de actuación	485
10.33	Ser profesional de la enseñanza en lugar de profesional de la materia (C.06).....	487
10.33.1	Análisis UCM.....	487
10.33.2	Análisis URJC.....	487
10.33.3	Análisis UC3M	488
10.33.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	488
10.33.5	Conclusiones	488
10.33.6	Propuestas de actuación	489
10.34	Saber motivar (C.07)	491
10.34.1	Análisis UCM.....	491
10.34.2	Análisis URJC.....	491
10.34.3	Análisis UC3M	492

10.34.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	492
10.34.5	Conclusiones	492
10.34.6	Propuestas de actuación	493
10.35	Participación activa en la clase (D.01)	494
10.35.1	Análisis UCM	494
10.35.2	Análisis URJC.....	494
10.35.3	Análisis UC3M.....	494
10.35.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	495
10.35.5	Conclusiones	495
10.35.6	Propuestas de actuación	496
10.36	Aprender sin tomar apuntes (D.02).....	497
10.36.1	Análisis UCM	497
10.36.2	Análisis URJC.....	497
10.36.3	Análisis UC3M.....	498
10.36.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	498
10.36.5	Conclusiones	498
10.36.6	Propuestas de actuación	499
10.37	Cercanía y cordialidad en la relación docente – alumno (D.03) ...	500
10.37.1	Análisis UCM	500
10.37.2	Análisis URJC.....	500
10.37.3	Análisis UC3M.....	501
10.37.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	501
10.37.5	Conclusiones	501
10.37.6	Propuestas de actuación	502
10.38	La resolución de dudas como parte central de una clase (D.04) ..	503
10.38.1	Análisis UCM	503
10.38.2	Análisis URJC.....	503
10.38.3	Análisis UC3M.....	504
10.38.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	504
10.38.5	Conclusiones	504
10.38.6	Propuestas de actuación	505
10.39	Más práctica, menos teoría (D.05)	506
10.39.1	Análisis UCM	506
10.39.2	Análisis URJC.....	506
10.39.3	Análisis UC3M.....	507
10.39.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	507
10.39.5	Conclusiones	507
10.39.6	Propuestas de actuación	508

10.40	Dedicando tiempo a la interacción entre docentes y alumnos (D.06)	509
10.40.1	Análisis UCM.....	509
10.40.2	Análisis URJC.....	509
10.40.3	Análisis UC3M	510
10.40.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	510
10.40.5	Conclusiones	510
10.40.6	Propuestas de actuación	511
10.41	Aprendizaje autónomo (D.07).....	512
10.41.1	Análisis UCM.....	512
10.41.2	Análisis URJC.....	512
10.41.3	Análisis UC3M	513
10.41.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	513
10.41.5	Conclusiones	513
10.41.6	Propuestas de actuación	514
10.42	Documentarse previamente (D.08)	515
10.42.1	Análisis UCM.....	515
10.42.2	Análisis URJC.....	515
10.42.3	Análisis UC3M	516
10.42.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	516
10.42.5	Conclusiones	516
10.42.6	Propuestas de actuación	517
10.43	Evaluación continua (D.09)	519
10.43.1	Análisis UCM.....	519
10.43.2	Análisis URJC.....	519
10.43.3	Análisis UC3M	520
10.43.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	520
10.43.5	Conclusiones	520
10.43.6	Propuestas de actuación	521
10.44	Libertad de expresión (D.10)	522
10.44.1	Análisis UCM.....	522
10.44.2	Análisis URJC.....	522
10.44.3	Análisis UC3M	523
10.44.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	523
10.44.5	Conclusiones	523
10.44.6	Propuestas de actuación	524
10.45	El alumno es parte de su propio aprendizaje (E.01)	525
10.45.1	Análisis UCM.....	525
10.45.2	Análisis URJC.....	525
10.45.3	Análisis UC3M	526

10.45.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	526
10.45.5	Conclusiones	526
10.45.6	Propuestas de actuación	527
10.46	Se aprende más con la práctica que con la teoría (E.02)	528
10.46.1	Análisis UCM	528
10.46.2	Análisis URJC.....	528
10.46.3	Análisis UC3M.....	529
10.46.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	529
10.46.5	Conclusiones	529
10.46.6	Propuestas de actuación	530
10.47	Mejor razonar que memorizar (E.03)	531
10.47.1	Análisis UCM	531
10.47.2	Análisis URJC.....	531
10.47.3	Análisis UC3M.....	532
10.47.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	532
10.47.5	Conclusiones	532
10.47.6	Propuestas de actuación	533
10.48	Debatir en lugar de asumir una idea (E.04)	534
10.48.1	Análisis UCM	534
10.48.2	Análisis URJC.....	534
10.48.3	Análisis UC3M.....	535
10.48.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	535
10.48.5	Conclusiones	535
10.48.6	Propuestas de actuación	536
10.49	El docente que se expresa y escucha (E.05)	537
10.49.1	Análisis UCM	537
10.49.2	Análisis URJC.....	537
10.49.3	Análisis UC3M.....	538
10.49.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	538
10.49.5	Conclusiones	538
10.49.6	Propuestas de actuación	539
10.50	El alumno que se expresa y escucha (E.06).....	540
10.50.1	Análisis UCM	540
10.50.2	Análisis URJC.....	540
10.50.3	Análisis UC3M.....	541
10.50.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	541
10.50.5	Conclusiones	541
10.50.6	Propuestas de actuación	542

Índice de contenido

10.51	Ofrecer retos alcanzables en lugar de ofrecer la solución (E.07) ..	543
10.51.1	Análisis UCM.....	543
10.51.2	Análisis URJC.....	543
10.51.3	Análisis UC3M	544
10.51.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	544
10.51.5	Conclusiones	544
10.51.6	Propuestas de actuación	545
10.52	Abolir la docencia unidireccional (E.08)	546
10.52.1	Análisis UCM.....	546
10.52.2	Análisis URJC.....	546
10.52.3	Análisis UC3M	547
10.52.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	547
10.52.5	Conclusiones	547
10.52.6	Propuestas de actuación	548
10.53	Mejor aulas pequeñas (E.09)	549
10.53.1	Análisis UCM.....	549
10.53.2	Análisis URJC.....	549
10.53.3	Análisis UC3M	549
10.53.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	550
10.53.5	Conclusiones	550
10.53.6	Propuestas de actuación	551
10.54	Más motivación, más aprendizaje (E.10)	552
10.54.1	Análisis UCM.....	552
10.54.2	Análisis URJC.....	552
10.54.3	Análisis UC3M	552
10.54.4	Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M.....	553
10.54.5	Conclusiones	553
10.54.6	Propuestas de actuación	553
11.	CIENTO SIETE COMBINACIONES:	
	ANÁLISIS DE PREGUNTAS CRUZADAS	555
11.1	Introducción.....	555
11.2	Cruce de preguntas de los bloques A, B y/o C.....	556
11.2.1	Análisis cruce de preguntas A.01 y C.01.....	556
11.2.2	Análisis cruce de preguntas A.02 y A.03.....	557
11.2.3	Análisis cruce de preguntas A.02 y A.04.....	558
11.2.4	Análisis cruce de preguntas A.05 y A.08.....	559
11.2.5	Análisis cruce de preguntas A.08 y A.09.....	560
11.2.6	Análisis cruce de preguntas A.08 y B.02.....	561
11.2.7	Análisis cruce de preguntas A.09 y A.13.....	562

11.2.8	Análisis cruce de preguntas A.09 y A.15	563
11.2.9	Análisis cruce de preguntas A.09 y B.10	565
11.2.10	Análisis cruce de preguntas A.11 y A.10	566
11.2.11	Análisis cruce de preguntas A.12 y B.05	567
11.2.12	Análisis cruce de preguntas A.12 y C.03	568
11.2.13	Análisis cruce de preguntas A.13 y B.08	569
11.2.14	Análisis cruce de preguntas A.14 y B.06	570
11.2.15	Análisis cruce de preguntas A.14 y B.09	571
11.2.16	Análisis cruce de preguntas A.15 y C.07	573
11.2.17	Análisis cruce de preguntas B.01 y B.05	574
11.2.18	Análisis cruce de preguntas B.01 y C.03	575
11.2.19	Análisis cruce de preguntas B.04 y A.13	576
11.2.20	Análisis cruce de preguntas B.04 y B.01	577
11.2.21	Análisis cruce de preguntas B.04 y B.03	578
11.2.22	Análisis cruce de preguntas B.06 y B.07	579
11.2.23	Análisis cruce de preguntas B.06 y B.09	580
11.2.24	Análisis cruce de preguntas B.07 y B.10	581
11.2.25	Análisis cruce de preguntas B.08 y B.11	582
11.2.26	Análisis cruce de preguntas B.09 y B.07	584
11.2.27	Análisis cruce de preguntas B.11 y B.07	585
11.2.28	Análisis cruce de preguntas C.01 y C.02	586
11.2.29	Análisis cruce de preguntas C.01 y C.03	587
11.2.30	Análisis cruce de preguntas C.01 y C.05	588
11.2.31	Análisis cruce de preguntas C.02 y C.04	589
11.2.32	Análisis cruce de preguntas C.02 y C.07	590
11.2.33	Análisis cruce de preguntas C.04 y C.06	591
11.3	Cruce de preguntas del bloque D	592
11.3.1	Análisis cruce de preguntas D.02 y D.08	592
11.3.2	Análisis cruce de preguntas D.03 y D.01	593
11.3.3	Análisis cruce de preguntas D.03 y D.06	595
11.3.4	Análisis cruce de preguntas D.03 y D.10	596
11.3.5	Análisis cruce de preguntas D.04 y D.06	597
11.3.6	Análisis cruce de preguntas D.10 y D.01	598
11.4	Cruce de preguntas del bloque E.....	599
11.4.1	Análisis cruce de preguntas E.01 y E.09.....	599
11.4.2	Análisis cruce de preguntas E.01 y E.10.....	600
11.4.3	Análisis cruce de preguntas E.06 y E.05.....	601
11.4.4	Análisis cruce de preguntas E.08 y E.07.....	602
11.4.5	Análisis cruce de preguntas E.01 y D.08	604

11.5	Cruce de preguntas del bloque E frente a las preguntas del bloque D	605
11.5.1	Análisis cruce de preguntas E.02 y D.05.....	605
11.5.2	Análisis cruce de preguntas E.02 y D.06.....	606
11.5.3	Análisis cruce de preguntas E.03 y D.04.....	607
11.5.4	Análisis cruce de preguntas E.04 y D.06.....	609
11.5.5	Análisis cruce de preguntas E.06 y D.10.....	610
11.5.6	Análisis cruce de preguntas E.07 y D.07.....	611
11.5.7	Análisis cruce de preguntas E.08 y D.08.....	612
11.5.8	Análisis cruce de preguntas E.10 y D.01.....	613
11.6	Cruce de preguntas de los bloques A y B frente a las del bloque D	615
11.6.1	Análisis cruce de preguntas A.05 y D.03	615
11.6.2	Análisis cruce de preguntas A.05 y D.10	616
11.6.3	Análisis cruce de preguntas A.07 y D.10	617
11.6.4	Análisis cruce de preguntas A.12 y D.06	619
11.6.5	Análisis cruce de preguntas A.14 y D.02	620
11.6.6	Análisis cruce de preguntas B.02 y D.09	621
11.6.7	Análisis cruce de preguntas B.03 y D.04	623
11.6.8	Análisis cruce de preguntas B.06 y D.05	624
11.6.9	Análisis cruce de preguntas B.06 y D.08	626
11.6.10	Análisis cruce de preguntas B.07 y D.07	627
11.6.11	Análisis cruce de preguntas B.07 y D.08	629
11.6.12	Análisis cruce de preguntas B.08 y D.10	630
11.7	Cruce de preguntas del bloque E frente a las preguntas de los bloques A, B y C	631
11.7.1	Análisis cruce de preguntas E.01 y A.11.....	631
11.7.2	Análisis cruce de preguntas E.01 y A.15.....	633
11.7.3	Análisis cruce de preguntas E.01 y B.03.....	634
11.7.4	Análisis cruce de preguntas E.01 y B.07.....	635
11.7.5	Análisis cruce de preguntas E.01 y B.08.....	636
11.7.6	Análisis cruce de preguntas E.01 y C.07.....	637
11.7.7	Análisis cruce de preguntas E.02 y A.10.....	638
11.7.8	Análisis cruce de preguntas E.02 y B.05.....	639
11.7.9	Análisis cruce de preguntas E.03 y A.13.....	641
11.7.10	Análisis cruce de preguntas E.03 y B.08.....	642
11.7.11	Análisis cruce de preguntas E.04 y B.08.....	643
11.7.12	Análisis cruce de preguntas E.04 y B.11.....	644
11.7.13	Análisis cruce de preguntas E.05 y A.04.....	646
11.7.14	Análisis cruce de preguntas E.05 y C.05.....	647
11.7.15	Análisis cruce de preguntas E.06 y A.01.....	648

11.7.16	Análisis cruce de preguntas E.07 y B.06.....	649
11.7.17	Análisis cruce de preguntas E.07 y B.09.....	650
11.7.18	Análisis cruce de preguntas E.08 y A.12.....	652
11.7.19	Análisis cruce de preguntas E.08 y B.06.....	653
11.7.20	Análisis cruce de preguntas E.08 y B.08.....	654
11.7.21	Análisis cruce de preguntas E.09 y B.03.....	656
11.7.22	Análisis cruce de preguntas E.10 y A.15.....	657
11.7.23	Análisis cruce de preguntas E.10 y C.07.....	658
11.8	Cruce de todas las preguntas de los bloques A, B y C frente a las preguntas del bloque D	660
11.8.1	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.01	660
11.8.2	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.02	661
11.8.3	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.03	663
11.8.4	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.04	664
11.8.5	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.05	666
11.8.6	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.06	667
11.8.7	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.07	669
11.8.8	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.08	670
11.8.9	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.09	671
11.8.10	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.10	673
11.9	Cruce de todas las preguntas de los bloques A, B y C frente a las preguntas del bloque E	675
11.9.1	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.01	675
11.9.2	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.02	676
11.9.3	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.03	678
11.9.4	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.04	679
11.9.5	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.05	681
11.9.6	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.06	682

Índice de contenido

11.9.7	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.07	684
11.9.8	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.08	685
11.9.9	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.09	687
11.9.10	Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.10	688

PARTE III - DISCUSIÓN Y REFLEXIONES**CAPÍTULO 5**

LA COMUNICACIÓN COMO PILAR FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN	693
12. LA COMUNICACIÓN ES LA CLAVE DEL APRENDIZAJE.....	695
12.1 La comunicación como acto esencial.....	695
12.2 Profesores de la enseñanza vs profesores especialistas en la materia	700
12.3 Enseñar es comunicar: el profesor como facilitador / creador de situaciones / mentor	702
12.4 La indispensable competencia comunicativa	704
12.5 Gestionar las emociones desde la comunicación.....	706
12.6 Aprender es comunicar	708
12.7 El aprendizaje mutuo: la comunicación entre docentes y alumnos.....	709
12.8 El incesante viaje hacia la educación del futuro.....	711
13. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE BASADA EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	713
13.1 Consideraciones previas	713
13.2 Principio nº 1: el respeto mutuo	714
13.3 Principio nº 2: la empatía comunicativa	714
13.4 Principio nº 3: la educación por competencias	715
13.5 Principio nº 4: aprender a aprender	716
13.6 Principio nº 5: aprender a pensar	716
13.7 Principio nº 6: el currículo adaptado a las necesidades de los alumnos.....	718
13.8 Principio nº 7: el aprendizaje colaborativo	719
13.9 Principio nº 8: la habilidad de comunicar en la docencia transversal.....	720
13.10 Principio nº 9: la motivación	721
13.11 Principio nº 10: el sentimiento de libertad.....	722

Índice de contenido

14.	PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS DE LAS FACULTADES DE COMUNICACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES COMPLUTENSE, REY JUAN CARLOS Y CARLOS III DE MADRID EN LO RELATIVO AL EJERCICIO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA POR PARTE DE SUS DOCENTES	723
14.1	Fundamentos de la investigación empírica realizada	723
14.2	Percepciones relativas a los principios fundamentales de la práctica docente basada en la competencia comunicativa	726
14.2.1	El respeto mutuo	726
14.2.2	La empatía comunicativa	727
14.2.3	La educación por competencias	730
14.2.4	Aprender a aprender	733
14.2.5	Aprender a pensar	736
14.2.6	El currículo adaptado a las necesidades de los alumnos	740
14.2.7	El aprendizaje colaborativo	743
14.2.8	La habilidad de comunicar en la docencia transversal	746
14.2.9	La motivación.....	749
14.2.10	El sentimiento de libertad	751
14.3	Patrones de conducta	754

PARTE IV - CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6

EDUCAR A TRAVÉS DE LA COMUNICACIÓN.....	761
15. CONCLUSIONES	763
15.1 En el proceso de enseñanza – aprendizaje, la buena comunicación es la que produce el efecto deseado adaptándose a los recursos disponibles	763
15.2 La comunicación es la herramienta principal del modelo educativo por competencias	764
15.3 La competencia comunicativa docente es la base de la educación universitaria de calidad	765
15.4 La educación por competencias basada en la comunicación está presente en el ideario colectivo de los estudiantes, aunque éstos no conocen o no aceptan una parte importante de sus reglas de funcionamiento	768

16. CONTRASTE DE HIPÓTESIS	771
16.1 Hipótesis nº 1	771
16.2 Hipótesis nº 2	772
16.3 Hipótesis nº 3	773
16.4 Hipótesis nº 4	773
16.5 Hipótesis nº 5	775
17. CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS	777
18. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS	779
FUENTES	
19. FUENTES	783
REFLEXIÓN FINAL.....	819

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ficha técnica de la encuesta	362
Figura 2 - Gráfica tipo para presentación de resultados	371

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 - Muestra de la investigación	359
Tabla 2 - Cruce de preguntas de los bloques A, B y/o C	377
Tabla 3 - Cruce de preguntas de los bloques A, B y/o C (continuación) ..	378
Tabla 4 - Cruce de preguntas de los bloques A, B y/o C (continuación) ..	379
Tabla 5 - Cruce de preguntas de los bloques A, B y/o C (continuación) ..	380
Tabla 6 - Cruce de preguntas del bloque D	380
Tabla 7 - Cruce de preguntas del bloque D (continuación)	381
Tabla 8 - Cruce de preguntas del bloque E	381
Tabla 9 - Cruce de preguntas del bloque E frente al bloque D	382
Tabla 10 - Cruce de preguntas de los bloques A y B frente al bloque D...	383
Tabla 11 - Cruce de preguntas de los bloques A y B frente al bloque D (cont.).....	384
Tabla 12 - Cruce de preguntas del bloque E frente a los bloques A, B y C	384
Tabla 13 - Cruce de preguntas del bloque E frente a los bloques A, B y C (cont.).....	385
Tabla 14 - Cruce de preguntas del bloque E frente a los bloques A, B y C (cont.).....	386
Tabla 15 - Cruce de todas las preguntas de los bloques A, B y C frente al bloque D.....	388
Tabla 16 - Cruce de todas las preguntas de los bloques A, B y C frente al bloque E	389

RESUMEN

La enseñanza universitaria se encuentra inmersa en un proceso de evolución hacia prácticas didácticas basadas en el enfoque por competencias. Este modelo formativo orienta sus propósitos a la construcción de personas a través del aprendizaje, motivo por el cual introduce cambios significativos en la concepción de la educación: promueve que los estudiantes adquieran conocimientos y capacidades, habilitándolos para aprender de manera autónoma; atribuye a los profesores la responsabilidad de la educación de sus alumnos, asignándoles el versátil rol de mentor – facilitador; y consolida un ecosistema educativo formado por espacios de aprendizaje donde la comunicación es el principal punto de encuentro.

La presente tesis doctoral tiene como objeto vincular la figura del docente como comunicador a la consecución exitosa de los objetivos de la educación, para lo cual plantea una aproximación descriptiva y analítica a la competencia comunicativa como elemento cognitivo esencial en la adaptación del rol docente durante el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje.

La investigación teórica ha permitido, a través del examen de más de doscientas cuarenta referencias bibliográficas, enunciar diez principios que se consideran fundamentales a la hora de que los docentes pongan en práctica su capacitación para comunicar. La investigación empírica, en la que se ha consultado a una muestra de más de mil alumnos de las Universidades Complutense de Madrid, Rey Juan Carlos de Madrid y Carlos III de Madrid, ha permitido obtener patrones de conducta de los estudiantes de estas universidades.

En conclusión, la competencia comunicativa del docente es la piedra angular de la educación por competencias. La educación plena sólo se alcanza a través de la comunicación.

ABSTRACT

University education is increasingly evolving towards competency-based teaching practices, an approach that focuses on building people through learning. To do this, it introduces meaningful changes in the conception of education: it encourages students to acquire knowledge and skills, enabling them to learn independently; it attributes to teachers the responsibility of their students' education, assigning them the versatile role of mentor – facilitator; and it consolidates an educational ecosystem made up of learning spaces where communication is the main meeting point.

This doctoral dissertation aims to link the role of the teacher as a communicator to successful achievement of the objectives of education by proposing a descriptive and analytical approach to communicative competence as an essential cognitive element in adapting the teacher's role during the teaching - learning process.

For the theoretical research, more than two hundred and forty bibliographical references were examined to derive ten fundamental principles for teachers to put their communication skills into practice. Drawing on a sample of a thousand students at the Universidad Complutense de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid and Universidad Carlos III de Madrid, the empirical research has helped elucidate patterns of the students' behavior.

In conclusion, teacher's communicative competence is the cornerstone of competences-based education. Full education can only be achieved through communication.

PALABRAS CLAVE

- Comunicación
- Competencia comunicativa docente
- Calidad docente
- Enseñanza / aprendizaje
- Docente universitario

KEYWORDS

- Communication
- Teacher's communicative competence
- Teaching quality
- Teaching - learning process
- University teacher

CAPÍTULO 0

La razón de esta tesis doctoral

0. INTRODUCCIÓN

0.1 Área temática

La presente tesis doctoral se desarrolla dentro del área de la comunicación. Su alcance se centra en la comunicación docente universitaria y, particularmente, en lo relativo a los docentes de las Facultades de Ciencias de la Información.

El desarrollo de este documento toma como referente la transformación del sistema educativo como parte de la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Esta circunstancia impulsa a la comunidad educativa a tomar las riendas de un proceso de transformación de la enseñanza: desde su concepción previa, basada en la identificación del docente como erudito orador y del alumno como oyente pasivo, hacia un escenario que erradique esta polarización en favor de la asunción de roles yuxtapuestos definidos, orientados y dirigidos bajo la impronta de la filosofía del currículo por competencias. Este proceso, al que todos los implicados están invitados a unirse, será tanto más exitoso cuanto mayor sea la concienciación e identificación con el proyecto de todos ellos. A este respecto, cabe mencionar cuatro aspectos fundamentales o ingredientes esenciales: el escenario, con la universidad como telón de fondo, donde docentes y alumnos son actores principales; la investigación y la innovación, como motor propulsor; el currículo por competencias, como faro para navegantes; y la competencia comunicativa, como eficaz vehículo y como herramienta óptima para el desarrollo de la comunicación. Por todo ello, el viaje, que ya ha comenzado, tiene su destino en una visión inconformista de la perfección.

0.2 Objeto de estudio

Esta tesis se enmarca en las implicaciones que, para la enseñanza tradicional, supone la incesante revolución que actualmente experimentan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El uso de las TIC ha dejado de ser un recurso de uso exclusivo de profesionales de la comunicación para convertirse en un elemento constantemente presente en la vida cotidiana, muy especialmente en la de los jóvenes. Dentro de la terna formada por metodología de enseñanza, docente y alumnos, son estos últimos quienes mejor y más rápidamente se

adaptan al cambio tecnológico. Este hecho está provocando la ruptura de las reglas que habitualmente se han seguido en la enseñanza: donde antes el profesorado marcaba el ritmo docente, siguiendo las pautas sugeridas por el currículo, ahora es el alumnado quien insta a conducir el flujo de la información en torno a sus habilidades en el uso de las TIC. La adaptación de la enseñanza a los nuevos tiempos se realiza a diferentes velocidades, venciendo las resistencias existentes y sopesando las ventajas e inconvenientes del cambio. De tratar de adaptarse al mismo ritmo que lo hace la tecnología, éste es tan vertiginoso que resultaría temerario. Sin embargo, lo contrario podría derivar en la construcción de barreras insalvables, sobrevenidas por una excesiva distancia entre lo que la enseñanza exige de sí misma como institución y lo que de ella reclaman los alumnos.

A este respecto, Tirado-Morueta y Aguaded-Gómez (2014) recuerdan, basándose en Brickner (1995), Barquín (2006) y Aguaded (2008), que la utilización primigenia de las TIC en el aula y, concretamente, “en el marco de acciones para su integración curricular”, está vinculada a impresiones que vislumbran en el área tecnológica ciertas oportunidades para poder innovar pedagógicamente hablando, así como el aprendizaje concentrado en la contribución del alumnado y la comunicación a otras culturas (2014, p. 249). Así mismo, sostienen, basándose en Pérez y Salas (2009), que la reflexión educativa postmoderna no puede aferrarse exclusivamente a un “cambio de carácter instrumental, de apropiación tecnológica y acceso a las nuevas tecnologías” debido a que dicho cambio sería un “esfuerzo estéril” si éste no está amparado por un profundo cambio en los modos de concebir tanto la relación como la función educativa (2014, p. 252). Por ello, entienden, que no es preciso modificar las opiniones del personal docente antes de introducirlo en diferentes aplicaciones tecnológicas.

La necesidad de afrontar una constante mejora y renovación de la enseñanza tiene en el profesorado el eje respecto del cual articular cualquier cambio. En esta tesis se aborda la figura del docente universitario como elemento esencial de la calidad de la enseñanza. Situando las TIC como imprescindible telón de fondo, se aborda lo que se considera un punto clave en el éxito educacional: el docente universitario en su faceta de comunicador. No lo es, en cualquier caso, desde un punto de vista aislado, sino como parte de un ecosistema en el que el viaje hacia la calidad y la

eficacia de la enseñanza requiere que los diferentes actores participen de una necesaria interacción bidireccional. No es posible estudiar la figura del docente como comunicador sino es en consonancia con su medio ambiente, formado por los medios, esto es, la institución, el currículo, etc.; así como por el verdadero objeto de la educación: los alumnos. En tanto que el docente no lo es sino junto a la figura del alumno, dentro del contexto formado por el currículo y la metodología pedagógica, esta tesis aborda la aportación que a la enseñanza realiza la relación comunicativa docente – alumno, en lo referente a su importancia en la consecución de los objetivos educativos.

Esta investigación se realiza observando lo cambiante del contexto en el que se desarrolla la educación universitaria, estableciendo el momento presente como hito desde el que divisar los parámetros que definen el viaje de la educación actual hacia la del futuro.

En síntesis, el objeto de la investigación es el siguiente:

- La competencia comunicativa del docente y su influencia en la calidad educativa.

0.3 Objetivos de la investigación

El currículo por competencias exige del docente su transformación desde la tradicional faceta como erudito de una materia, cuya misión principal era la de transmitir conocimientos teóricos, hacia un nuevo rol como garante de la adquisición de competencias por parte del alumno y como facilitador del proceso de aprendizaje autónomo del mismo. De igual manera, la necesidad de evolución del docente lo es también tanto del alumno como del sistema educativo. Se trata de un reto compartido, en el que la adquisición de competencias se exige por igual al alumno y al profesor. Por ello, dado que la labor docente se realiza fundamentalmente a través de la comunicación, el currículo por competencias lleva a ampliar el alcance del análisis de la faceta del docente como comunicador.

Esta nueva visión plantea la necesidad de conocer con detalle qué significa la formación por competencias y, con ello, analizar la disposición de profesores y

alumnos respecto de este nuevo concepto, en especial en términos de grado de entendimiento, actitud, habilidades y capacidades requeridas. Estos aspectos condicionan necesariamente la comunicación bilateral docente-alumno, lo cual repercute, en última instancia, en el éxito o fracaso del programa educativo.

Desde una labor inicial, dirigida a comprender la educación por competencias mediante un análisis en profundidad, este documento pretende explorar los puntos críticos de la relación comunicativa entre profesor y alumno durante el desarrollo del currículo educativo y su relación con la consecución exitosa de los objetivos del mismo.

Esta tesis plantea la realización de una investigación en torno a un conjunto de puntos fundamentales, distinguiendo entre los principales, vinculados directamente con el objeto de estudio, y los secundarios, alineados con los anteriores y cuya aportación al principal es de carácter instrumental respecto a los objetivos principales.

0.3.1 Objetivos principales

Los objetivos principales de la investigación son:

Objetivo principal nº 1:

- Establecer la relación entre la idoneidad de la labor comunicativa del docente y su relación con la competencia técnica en la materia, a fin de favorecer la consecución exitosa del programa educativo.

Objetivo principal nº 2:

- Determinar los parámetros que rigen la transformación del rol del docente, desde una posición consolidada como erudito en determinadas materias hacia el desempeño de un nuevo papel como comunicador y motivador del aprendizaje.

0.3.2 Objetivos instrumentales

Los objetivos instrumentales o secundarios de la investigación son:

Objetivo instrumental nº 1:

- Comprender el proceso educativo basado en el currículo por competencias, como condicionante de la relación profesor-alumno.

Objetivo instrumental nº 2:

- Ofrecer una definición del concepto de competencia comunicativa docente, así como de una propuesta de desarrollo de destrezas y conocimientos específicos que permitan a los docentes desarrollar y consolidar su competencia comunicativa.

Objetivo instrumental nº 3:

- Conocer la percepción de los alumnos respecto a la relevancia que, en el proceso de aprendizaje, tienen para ellos los estilos comunicativos del docente.

0.4 Exposición de motivos

0.4.1 Interés e importancia del tema

0.4.1.1 El cambio del sistema educativo: hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El nuevo currículo educativo universitario, planteado dentro del contexto de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y hacia un Espacio Europeo de Investigación (EEI), genera la necesidad de analizar los cambios que han de producirse en el ámbito universitario. En especial, han de verse cuestionados aquellos elementos constituyentes de la esencia del proceso enseñanza-aprendizaje, tanto desde la observación del camino recorrido hasta el

momento actual como de las actitudes a seguir en los tiempos venideros. El sistema educativo previo, al que Larrosa denomina como “caduco” y “agotado” (1998, p. 5), se ve sometido a un proceso de reforma con el objeto de suplir sus carencias formativas y adaptarse a las necesidades y requerimientos de la comunidad educativa. Madrid en Valdivia (2012) considera que no se ha de tomar el EEES como algo ya en marcha a lo que incorporarse, si no como “una aspiración”, “una meta que hay que construir entre todos los estados” (2012, p. 14). Lo señala Rayón en Chamorro y Sánchez (2005) cuando comenta que “la consolidación y fortaleza educativa contribuirán a la internalización de la educación europea” (2005, p. 89). Para ello, cabe tomar como meta educativa el desarrollo de competencias y, como eje-guía hacia este objetivo, las numerosas inferencias en que deriva la interpretación del propio concepto. El asumir un currículo organizado por competencias como objetivo docente supone considerar, así mismo, dos aspectos vehiculares: la necesaria modificación de la metodología educativa y la imprescindible adaptación del docente. Sobre lo primero, Biggs (2008) atribuye, en referencia a su propia experiencia como docente, un cambio radical del concepto de enseñanza. Respecto de lo segundo, Larrosa (1998) profundiza en la idea de que el profesorado puede sentir, en ocasiones, que no está preparado para adaptarse a la nueva sistemática docente. Al menos, que no puede hacerlo a la velocidad a la que avanza ésta llegando incluso, como señalan Durán, López y otros (2009), a derivar en una absoluta falta de motivación.

(Mas y Tejada, 2013; Villardón-Gallego en Villardón-Gallego, 2015)

0.4.1.2 El cambio en la relación docente-alumno

La implantación del nuevo marco educativo lleva consigo un cambio profundo en lo relacionado con tres conceptos fundamentales: docente, alumno y método. Se trata de un cambio en la mentalidad, en la actitud y en las costumbres. La forma de afrontar la relación entre enseñanza y aprendizaje conlleva una evolución en las relaciones entre profesor y alumno. López (2012) aborda este tema, recordando como el sistema educativo anterior llevaba a que, en cualquier aula universitaria, el profesor tomase un protagonismo casi absoluto, relegando al alumno a una posición pasiva de oyente que toma apuntes, memoriza, se examina

y olvida buena parte del contenido memorizado. El nuevo sistema educativo abole este escenario. El profesor continúa siendo imprescindible, pero su labor evoluciona y se extiende más allá de las aulas a la vez que, dentro de éstas, su papel cambia y viaja hacia una relación diferente con el alumno. Lo recuerda Aguado en Álvarez y Jiménez (2003), quien defiende la idea de que la labor universitaria no ha de ser limitada únicamente al periodo académico, sino que ha de ampliarse tanto a la fase previa como a la posterior. Sobre ello reflexiona Zabalza (2009), que recuerda que la enseñanza es un hecho caracterizado por su complejidad, que no se circunscribe exclusivamente a lo que sucede en el interior de una clase, si no que va más allá. En particular, resalta, en el ámbito de la enseñanza universitaria, la figura del docente y su actividad e implicación resultan de importancia para conseguir una enseñanza de calidad. En lo referente al alumno, su posición varía desde la pasividad a un comportamiento activo. A este respecto, Biggs defiende “el alineamiento constructivo” de la enseñanza, entendiendo como tal el “enlace entre la idea constructivista de la naturaleza del aprendizaje y el diseño alineado de la enseñanza” (2008, p. 47), en referencia a Biggs (1996). Para ello, el plan educativo debe ser tal que los alumnos queden “atrapados” (2008, p. 47) en una estructura educativa que les induzca a realizar actividades educativas que les sean de utilidad para su aprendizaje. Cowan (1998, p. 112), al que cita Biggs, define la enseñanza como “la creación intencionada de situaciones que los aprendices motivados no puedan evitar sin aprender o desarrollarse” (2008, p. 47). Se trata de las “oportunidades de aprendizaje” que menciona Eisner (1985), al que cita Zabalza (2009, pp. 10-11).

0.4.1.3 Nuevo contexto educativo: el enfoque por competencias

Más allá de la metodología educativa a seguir, el análisis del nuevo papel de profesores y alumnos requiere de la definición de un marco contextual en el que se desarrolle este nuevo papel. Este marco, en el que tienen cabida las líneas de actuación necesarias para viajar hacia la consecución de los objetivos curriculares marcados por el EEES, está basado en el enfoque por competencias. Tal y como recuerdan Pérez y Zayas (2009), Eurydice aborda la necesidad de un currículo basado en competencias para un nuevo modelo educativo:

En un mundo en que el conocimiento factual existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas la memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia. Esto explica la tendencia creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimientos de hechos. (2002, p. 12)

Milian (2006), a quien citan Durán, López y otros, da pistas sobre cómo comprender las competencias, bien considerándolas como aspectos inherentes a "la potencialidad" de una persona, aplicables a cualquier situación; bien considerándolas como "realizaciones de esa potencialidad" (2009, p. 39) aplicables a una situación concreta.

El enfoque por competencias supone organizar el programa educativo en función de aquellas competencias de los alumnos que se desee potenciar, buscando la participación activa de los alumnos desde su posicionamiento como investigadores y no como meros receptores u oyentes de los conocimientos del profesor. El alumno debe ser consciente de que su participación activa lo ha de ser vista desde el prisma de la propia responsabilidad personal de quien acepta desarrollar sus habilidades a largo plazo. Lo señala Martínez (2006), quien entiende que "un rol más activo, más participativo de los estudiantes, parece ser la consigna de los enfoques pedagógicos contemporáneos y de los maestros que se han dejado permear de este espíritu" (2006, p. 65). Desde este punto de vista, Durán, López y otros consideran que el alumno desarrolla su papel como persona enfrentada a diversos problemas que ha de resolver mediante "un papel activo de investigador" (2009, p. 28), teniendo a su lado al profesor, que le guiará y acompañará durante su investigación. Estos problemas a los que se enfrenta el alumno son, como señala Sanz de Acedo, parte de su "proyecto de vida, tanto personal y social como profesional" (2012, p. 16). La competencia del alumno no se centra únicamente en saber cómo actuar, sino también en saber reconocer situaciones y valorar las mismas con carácter previo a resolverlas. Por ello, el saber, tal y como indica Souviron, "significa la puesta a punto de los recursos de que dispone un sujeto

que realiza acciones concretas" (2012, p. 49). Con este marco como contexto, el profesor universitario debe supervisar al alumno en su faceta de investigador, tanto en las tareas dentro del aula como fuera de ella. Este hecho supone al profesor la necesidad de adaptarse a una nueva faceta docente, adquiriendo habilidades y estableciendo procedimientos que le permitan ejercer su nueva función de guía. El profesor tiene que realizar una investigación propia y aprender a gestionar el flujo de conocimientos, con el objeto primordial de tutelar al alumno. Biggs (2006), al que refiere por Bonsón en Blanco (2010), asegura que la introducción de competencias significa, en definitiva, una oportunidad para el razonamiento, para el "cambio metodológico" en la trayectoria de una enseñanza que congrege pautas de un determinado rango. Además, afirma que las competencias agilizan el progreso de una auténtica "educación integral", debido a que abarcan todas las facetas del ser humano como "saber, saber hacer y saber ser y estar" (2010, p. 25).

Souviron (2012). Durán, López y otros (2009). Cortés y Carrillo (2012). Sanz de Acedo (2012). Bonsón en Blanco (2010).

En esta línea, Zabalza (2009) aborda el debate sobre si la práctica es suficiente para la formación de un profesor o si es necesario el que se aborden aspectos estrictamente teóricos. En referencia a Stones (1992), considera que la formación que reciben los profesores está conducida por un "progresivo ateoricismo" (2009, p. 66), de manera que "la insistencia en lo práctico ha acabado por provocar importantes lagunas en los conocimientos básicos" (2009, p. 67). Sin embargo, en referencia a Joyce y Calhoun (1998), señala que la complejidad de los procedimientos formativos lleva a pensar que la teoría se complementa con las investigaciones científicas, esto es, con la práctica.

Desde el enfoque por competencias, la tutela que el profesor ejerce sobre el alumno debe ser lo suficientemente abierta como para que el alumno no se convierta en dependiente de las instrucciones de su profesor ya que, como señalan Brown y Pickford, conviene que los estudiantes no crean que, en estas instrucciones, "está contenida la receta segura para el éxito" (2013, p. 18). En esta misma línea, los autores señalan las palabras que Knight y Yorke (2003, p.

134) escriben sobre este particular: "La dependencia aprendida está presente cuando el estudiante se basa en lo que el profesor dice que hay que hacer y no trata de trascender los límites que cree que circunscriben la tarea" (2013, p. 18). Knight y Yorke (2003), a los que citan Brown y Pickford (2013), entienden que no sería aceptable permitir que el alumno se situase en una posición de comodidad, desde la cual se limitase a responder a un conjunto de expectativas explícitas. Este hecho podría derivarse de un currículo educativo centrado únicamente en hitos concretos de aprendizaje, el cual limitaría el alcance de lo que los alumnos pueden llegar a saber. La necesaria transgresión del contenido concreto de cualquier currículo se pone de manifiesto en las palabras de Gil Flores (2007), al que cita Sanz de Acedo, que considera que "el perfil de cada plan de estudio ha de ser flexible como lo son los puestos de trabajo en la actualidad" (2012, p. 19). En el caso contrario, como indican Durán, López y otros (2009), el seguimiento de las competencias podría asimilarse al seguimiento de objetivos muy concretos, generando en última instancia desigualdades sociales.

0.4.2 Actualidad del objeto de estudio

El concepto de docencia se encuentra en una constante evolución: desde lo que Santos en Valdivia (2012), denomina "dañino academicismo" (2012, p. 8), hacia lo que Mas y Tejada, en referencia a Tejada (2005), llaman "la formación de profesionales" (2013, p. 10), esto es, una educación y aprendizaje basado en competencias. Ramsden, que prologa a Biggs, sintetiza esta idea considerando que "la consecución de unos mejores resultados de aprendizaje importa más que unas hermosas distinciones teóricas" (2008, p. 13). Aprendizaje es la palabra clave sobre la cual se ha de articular el cambio en la enseñanza ya que, como recuerdan Bowden y Marton, "la universidad es un lugar para aprender" (2012, p. 9). Esta afirmación podría parecer vacía de no ser por la idea que apunta González Soto (2007, p. 9), al que citan Mas y Tejada, cuando recuerda que la universidad ha de centrarse "en la preparación de sus profesores para la docencia y algo menos en su vertiente investigadora, cosa difícil cuando lo que prima y concede méritos es esto último" (2013, p. 10). Aprendizaje, en fin, tanto para el docente como para el alumno, o lo que Villardón-Gallego en Villardón-Gallego resume como "las competencias como finalidad educativa" (2015, p. 11). Todo ello, sin perjuicio de

actividades asociadas como enseñar o investigar, cuyo objetivo único y último ha de ser el de promover el aprendizaje: "aprendizaje de algo", según la sintetización de Bowden y Marton (2012, p. 10), en referencia a que tan importante es el hecho en sí, aprender, como el contenido sobre el que ello se hace. Se trata, en palabras de Villardón-Gallego en Villardón-Gallego, de la renovación de "contenidos" y "métodos" o "del qué" y "el cómo" (2015, p. 9) o, como dicen Durán, López y otros, de "lo que construimos día a día dentro del aula" (2009, p. 19). Por su parte, Legault (2012), citado por Pérez y Espinosa en Sánchez, Ortega, Triguero y otros (2015), defiende la conveniencia de llevar a cabo el proceso de transformación del "paradigma de la enseñanza" hacia el "paradigma del aprendizaje", en el que el alumno se convierte tanto en "actor", como en "agente activo" durante su periodo formativo universitario y, por otro lado, el docente cumple sus funciones de asesor o ayudante, tal y como lo resume Fita en Álvarez y Jiménez (2003), quien expone que el profesor ha de ser, a la vez, tutor, para cumplir sus funciones según tres grandes áreas: la "informativa", la de "seguimiento académico" y la de "orientación académica profesional" (2003, p. 222). Dicho enfoque, asegura, formará profesionales que gocen de una cierta capacidad para conducir determinadas situaciones complejas, las cuales habrán de intervenir en su trayectoria profesional, guiándolos hacia el camino de la autonomía, la reflexión y la empatía (2015, p. 169).

0.4.3 Originalidad de la investigación

El marco teórico – conceptual que, en base a una investigación teórica, se establece en capítulos posteriores deja la evidencia de que son muchos los autores que han mostrado interés por la convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En la mayoría de los casos, los autores han realizado desarrollos teóricos sobre lo que supone este hecho.

La originalidad de esta investigación reside en que traspasa la barrera teórica establecida por los autores consultados, desarrollando una investigación empírica que analiza el rol del docente en el ámbito universitario y la figura del profesor como comunicador, esto es, como transmisor de conocimientos, desde el punto de vista de los estudiantes. En concreto, el trabajo de campo se desarrolla en las

siguientes instituciones: Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid. Esta investigación aborda, entre otros aspectos, los condicionantes y variables que determinan el proceso de transmisión de conocimientos, así como la percepción de los alumnos respecto a la relevancia del estilo comunicativo de los profesores en relación con la comprensión, motivación y generación de participación.

Por otro lado, otro aspecto original es el hecho de que, en esta tesis, se investiga la relación entre la competencia técnica y la competencia comunicativa de los docentes a fin de definir, si procede, una propuesta que determine las destrezas y conocimientos específicos que permitan desarrollar la competencia comunicativa de estos docentes universitarios.

0.4.4 Posibilidades/oportunidades que ofrece en relación con el doctorando

La participación en el programa de Doctorado en Comunicación Audiovisual y Relaciones Públicas supone tomar parte de una experiencia que, tanto a nivel académico como profesional y personal, representa una coyuntura de valor incalculable. Lo es, tanto por el hecho de ser un proyecto de gran envergadura, interés, importancia y prestigio, como por el hecho de ofrecer un camino a recorrer rico en experiencias, percepciones, conocimientos y oportunidades.

Académicamente, el desarrollo de una tesis doctoral dentro de este programa resulta altamente útil e interesante, ya que permite adentrarse en el amplio campo de la comunicación desde la óptica de la investigación. Con ello, se tiene la posibilidad de conocer tanto aspectos muy concretos y específicos de la materia que se estudia, como aspectos transversales que atañen a distintos ámbitos de la comunicación. Cabe destacar el que, más importante aún, se accede a la posibilidad de aprender a conocer, esto es, a investigar.

En lo relativo a lo profesional, participar de este programa supone el poder adquirir recursos de que disponer como profesional de la comunicación. No se trata

únicamente de lo laboral, más bien de todo aquello que tenga que ver con la realización de cualquier actividad comunicativa. El hecho formativo que supone desarrollar esta tesis facilita la capacidad de mejorar la calidad del trabajo propio.

Desde el punto de vista de lo personal, únicamente destacar, como compendio de ideas, el que el conocimiento en sí mismo, independientemente del camino por el cual se tome y sin perjuicio de las motivaciones que hayan llevado a emprender ese camino, es la mejor forma de desarrollar la mente a la vez que se evoluciona como persona.

0.5 Estructura del contenido

El desarrollo del contenido se realiza en torno a los siguientes apartados: establecimiento de un marco teórico – conceptual, formulación de hipótesis, realización de una investigación empírica, obtención de resultados, discusión y formulación de conclusiones.

Se consignan, a continuación, los aspectos en torno a los cuales se desarrolla cada punto de los indicados.

0.5.1 Marco teórico – conceptual

El análisis teórico desarrollado en esta tesis parte de la teoría establecida por Chomsky (1965) en torno al análisis de los mecanismos involucrados en la adquisición del lenguaje, lo cual lleva a la comprensión del concepto de competencia lingüística. Desde la visión inicial de la lingüística, Hymes (1967, 1971, 1972, 1974) responde a los postulados de Chomsky, adentrándose en el terreno de la competencia comunicativa para definirla y delimitar su alcance. Con ello, se analizan las implicaciones de lo que autores como Pilleux (2011) han denominado como “dicotomía chomskiana” (2001, p. 144) de Hymes (1971), esto es, el discernimiento entre dos actitudes diferentes ante la lengua que Llobera en Llobera (1995) ha denominado como “conocimiento” y “uso” (1972, p. 282). No menos importantes se han considerado las aportaciones al respecto de Canale (1983), Hornberger (1989), Widdowson (1989), Spolsky (1989) y Bachman (1990). Todo ello, para consolidar el punto de partida del análisis teórico

desarrollado en este documento, el cual se vertebra en torno a un conjunto de conceptos troncales y a través de la aportación realizada por los autores de más de doscientas cuarenta referencias bibliográficas.

La investigación teórica se articula en torno al desarrollo de conceptos básicos tales como comunicación, competencia, enseñanza, aprendizaje y docencia. La comunicación representa la idea principal que concibe la razón de ser de esta investigación, ya que facilita y administra la interacción entre los participantes de una acción comunicativa. El estudio de la comunicación se aborda desde la comprensión del significado e implicaciones de la competencia comunicativa, atendiendo a su importancia como ingrediente esencial de una comunicación. A este respecto, las capacidades y habilidades comunicativas de los interlocutores toman especial trascendencia, pues su adquisición y puesta en práctica requiere de un proceso no exento de esfuerzo e incertidumbre, que radica en la adquisición de competencias. Por ello, se analizan las competencias desde el punto de vista de su significado, su alcance y clasificación, y, sobre todo, desde el enfoque de la enseñanza bajo el dominio de las competencias. La metodología de enseñanza de las universidades españolas es también objeto de estudio, pues para su adecuada comprensión se considera adecuado examinar cuáles son sus objetivos, qué procesos se siguen para alcanzar éstos, cuáles son los medios que las instituciones universitarias ponen a su alcance, de qué métodos se dispone para evaluar su idoneidad y, por último, cuál es la relación de la enseñanza con los necesarios procesos de investigación e innovación universitaria. La enseñanza tiene en su seña de identidad el objetivo último del aprendizaje, visto como concepto global y de gran alcance, pues no sólo los alumnos aprenden sino también los profesores, así como cualquier otro involucrado en el acto educativo. Se observan las capacidades y competencias de los alumnos a la par que se consideran los aspectos psicológicos que influyen en su comportamiento. Todo ello para establecer qué define un aprendizaje eficaz y de calidad. Así mismo, se analiza la figura del docente como facilitador del aprendizaje, profundizando en cuáles son sus funciones, determinando qué caracteriza a los diferentes roles que han de adoptar en su proceso docente, considerando qué habilidades y competencias son adecuadas para su función y, de igual manera, observando qué aspectos relacionados con la psicología pueden condicionar su comportamiento. Todo ello

para entender qué aspectos fundamentan una enseñanza eficaz y de calidad. Consecuentemente, las cuestiones planteadas en torno a alumnos y profesores llevan a la búsqueda de respuestas relacionadas con cómo se desarrolla la relación entre ambos. Dentro de ello, cabe preguntarse cómo es la relación bilateral entre ellos, cuestionando si los profesores saben cómo enseñar, si entienden cómo aprenden sus alumnos y, adicionalmente, si conocen y dominan los mecanismos de estimulación del aprendizaje. Este análisis teórico basado en la observación de las implicaciones de los conceptos indicados y de los que de ellos derivan lleva a plantearse cómo se construye la enseñanza del futuro y a preguntarse hacia dónde converge la educación universitaria. Con ello, se traza un camino que parte del estado actual de la educación universitaria, observado desde el punto de vista de la competencia comunicativa, y que tiene como destino la enseñanza del futuro.

0.5.2 Investigación empírica

Una vez establecido el marco teórico-conceptual, del análisis pormenorizado del mismo surgen afirmaciones y cuestiones en torno a las cuales la mayoría de los autores consultados coinciden. Tal y como se desarrolla en la parte II de este documento, se define y realiza una investigación empírica cuyo objeto es el de recabar el pensamiento de una muestra de los alumnos que actualmente se encuentran en la primera o en la última etapa de sus estudios de Periodismo, Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas o Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual, en las Universidades Complutense de Madrid, Rey Juan Carlos de Madrid y Carlos III de Madrid.

0.5.3 Hipótesis

Las hipótesis sobre las que se trabaja en la investigación son las siguientes:

Hipótesis nº 1:

- Los estilos docentes imperantes no están basados en el conocimiento exhaustivo del proceso de aprendizaje, motivo por el cual los estudiantes no perciben que son los protagonistas de su propia educación.

Hipótesis nº 2:

- La comunicación es el pilar fundamental de la educación. Los estudiantes valoran la figura del profesor como comunicador y consideran que los procesos educativos que se basan en la comunicación les permiten afrontar mejor su aprendizaje. Consecuentemente, aquellos profesores que son percibidos por sus alumnos como buenos comunicadores les facilitan una mayor comprensión y aprovechamiento de sus asignaturas.

Hipótesis nº 3:

- La competencia comunicativa docente es la base del resto de cualidades exigibles ante la puesta en práctica de la educación por competencias de calidad.

Hipótesis nº 4:

- El comportamiento de la mayoría de los alumnos está alineado todavía con la docencia tradicional y no con la actual educación por competencias. Consideran que una buena educación es aquella que reciben por parte de los profesores que dominan a la perfección la materia. Su escasa participación en el proceso de aprendizaje impide un aprovechamiento más completo de los métodos educativos actuales. En definitiva, los estudiantes que así piensan afrontan su educación universitaria desde una posición de desventaja.

Hipótesis nº 5:

- La educación a través de la comunicación no sólo afecta a la transmisión de información curricular, sino que dentro de su alcance ha de existir un firme compromiso con la gestión de las emociones. La componente psicológica de los procesos formativos

tiene un peso pedagógico importante en la educación actual. La fortaleza anímica es uno de los motores que impulsa el aprendizaje.

0.6 Preguntas de investigación

Este documento recoge la investigación realizada en base a los objetivos enunciados y con el objeto de validar, refutar o matizar las hipótesis establecidas. La clave de este estudio es la comunicación y el concepto de competencia comunicativa. Bajo el marco contextual ofrecido por la metodología de enseñanza relativa al enfoque por competencias, la investigación se articula en torno a tres puntos de vista: el del profesor, el del alumno y el de la relación entre ambos. Con ello, se plantean dos conjuntos de preguntas de investigación:

- Preguntas asociadas a la investigación teórica. Derivan de la observación de los objetivos y las hipótesis. El acercamiento a su resolución se produce mediante una investigación teórica, basada en el análisis de las aportaciones de los autores consignados en el capítulo de bibliografía.
- Preguntas asociadas a la investigación práctica. Derivan tanto de la observación de objetivos e hipótesis como de las conclusiones obtenidas de la investigación teórica. El acercamiento a su resolución se produce mediante una investigación empírica, acorde a la metodología de investigación referida en el apartado correspondiente.

0.6.1 Preguntas relativas a la investigación teórica

Esta investigación teórica se centra, esencialmente, en dos preguntas:

- ¿Qué se entiende por competencia comunicativa del docente en el ámbito universitario?
- ¿Qué función tiene la competencia comunicativa en el aprendizaje por competencias y cuál es su influencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje?

Estas preguntas han motivado las siguientes cuestiones concretas:

- Competencia: qué es y cuáles son sus características.
- Enfoque por competencias: en qué consiste, por qué es relevante para la educación y cuál es el camino a seguir.
- Comunicación: qué significa y por qué es importante comunicar bien.
- Competencia comunicativa: qué disciplinas la han estudiado, qué elementos constituyen su esencia, cómo se construye un currículo basado en ella y cuáles son las competencias básicas que la forman.
- El docente ante la competencia comunicativa: qué escuelas, teorías y autores la han estudiado, cuál es la importancia otorgada a una buena comunicación docente, qué caracteriza a un buen comunicador, qué esperan y cómo y qué valoran los alumnos respecto de la competencia comunicativa de sus profesores, qué recursos constituyen la base de un buen comunicador, qué recursos emplean en las aulas los mejores comunicadores, cuál es su relación con las tecnologías de la información y la comunicación y cuál ha de ser la relación entre la competencia técnica y la competencia comunicativa de un buen docente.
- El docente como facilitador para el aprendizaje de competencias: qué significa e implica, cuál ha de ser el rol adoptado por el docente y qué parámetros lo definen.
- La docencia a través de la óptica del profesor: cuáles son los principios que definen la calidad de una docencia basada en la competencia comunicativa.
- El aprendizaje visto por los alumnos: cuáles son los principios de un aprendizaje de calidad fundamentado en la comunicación.

- Psicología de docentes y alumnos: cómo la motivación y otros aspectos psicológicos afectan a la comunicación y a la adquisición de competencias.
- Comunicación entre docentes y alumnos: cuál es el papel de la competencia comunicativa en la interrelación docente-alumno.
- Entorno de aprendizaje: qué condicionantes o variables determinan el proceso de transmisión y recepción de conocimientos y, consecuentemente, la capacidad comunicativa del docente.

0.6.2 Preguntas relativas a la investigación empírica

Una vez desarrollada la parte teórica de la investigación, se plantean las siguientes cuestiones:

- ¿Cuál es la percepción de los alumnos respecto a la importancia del profesor y su estilo docente en el proceso de aprendizaje de las materias?
- ¿Qué preferencias muestran los alumnos respecto a los "docentes expertos en la materia" frente a los "docentes que saben enseñar"?
- En el ámbito universitario de Ciencias de la Información y la Comunicación, ¿cómo describen los alumnos su sistema de aprendizaje ideal?

Estas preguntas derivan en cuestiones más específicas:

Atendiendo a la competencia comunicativa docente, cuál es el grado de relevancia que los alumnos atribuyen a que sus profesores...

- sean buenos comunicadores.
- hablen con claridad y tengan facilidad de palabra.
- se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada.

La razón de esta tesis doctoral

- tengan capacidad de escucha.
- sean cercanos en lugar de distantes.
- sean educados y cordiales.
- sean respetuosos.
- sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades.
- le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente.
- fomenten su participación en clase.
- fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos.
- planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...).
- le ayuden a razonar lo que aprende.
- le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar.
- le motiven en su proceso de aprendizaje.

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, cuál es el grado de importancia que los alumnos otorgan a que sus profesores...

- se preocupen de que aprenda.
- le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance.
- adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje.
- orienten su labor docente al aprendizaje del alumno.
- se preocupen de que aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos.

- le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos,...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta.
- busquen que sea más autónomo.
- le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente.
- fomenten que aprenda dónde y cómo obtener información.
- le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula.
- tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista.

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, en qué grado considera el alumno que es importante que sus profesores...

- dominen la materia que imparten.
- sepan cómo enseñar.
- sepan lo que necesita para aprender.
- sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia.
- aprendan técnicas de enseñanza.
- sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte.
- sepan cómo motivar a sus alumnos.

Solicitando al alumno que imagine un sistema de aprendizaje ideal, en qué grado considera el alumno que en el mismo...

- participaría más activamente en la clase.

La razón de esta tesis doctoral

- no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee.
- la relación con sus profesores sería más cercana y cordial.
- la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje.
- las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría el mismo previamente.
- se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.
- a medida que avanzase su etapa universitaria, aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor.
- se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones.
- sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final.
- sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes.

En lo relativo al enfoque por competencias y a los principios de la calidad de la enseñanza, qué grado de acuerdo tiene el alumno con las siguientes afirmaciones:

- El alumno es parte de su propio aprendizaje.
- Se aprende más con la práctica que con la teoría.
- Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo.

- Acerca de una determinada idea, el alumno prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea.
- Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para el aprendizaje.
- Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje.
- Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrar la solución a problemas conocidos.
- La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes.
- Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje.
- Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje.

0.7 Relevancia de la investigación

El éxito de la enseñanza transgrede lo referido únicamente a su metodología. La implicación de profesor y alumno es determinante de la calidad educativa, tal y como defiende Zabalza (2009), que aborda lo relacionado con la efectividad de la enseñanza ya que, considera, "la buena enseñanza, marca diferencias" (2009, p. 65). Si bien reconoce que la enseñanza depende de múltiples factores difíciles de controlar, este hecho no implica el que no sea posible analizar qué factores determinan una enseñanza de calidad. En referencia a Ramsden (1992), recuerda que es posible desmitificar algunos aspectos de la enseñanza: sí es posible establecer una gradación de la efectividad de la enseñanza y no es cierto que la enseñanza dependa de los contenidos incluidos en el correspondiente currículo educativo o de las personas que la vayan a recibir.

Esta investigación aborda la figura del profesor como elemento central de la enseñanza, asumiendo su necesaria competencia comunicativa como habilidad imprescindible dentro de su labor docente. La comunicación y la competencia

comunicativa son esenciales para promover el incremento del conocimiento de la comunidad universitaria, constituyendo las herramientas que dan forma a los “ingredientes” que Oliva (2000), citado por Sánchez en Chamorro y Sánchez (2005), entiende que forman “un capital humano de calidad”:

El dominio de conocimientos básicos, las formas de pensamiento avanzado y las renovadas competencias cognitivas van conformando los ingredientes de un capital humano de calidad donde la educación y la formación tienen por función esencial la integración social y el desarrollo personal, mediante la asunción de valores comunes, la transmisión de un patrimonio cultural compartido y el aprendizaje de una verdadera autonomía institucional, social y moral que se resuelve en un verdadero pacto entre persona, institución, individuo y comunidad. (2005, p. 125)

PARTE I

Marco teórico

CAPÍTULO 1

**Competencia comunicativa:
la ruta hacia la
enseñanza del futuro**

1. COMPETENCIAS: EL PUNTO DE INICIO

1.1 La razón de ser o el porqué de las competencias

El análisis de la competencia que se realiza en este documento toma en consideración diferentes enfoques desde los cuáles ésta puede ser vista. Como punto de partida, cabe considerar el estudio del propio concepto y de sus implicaciones, como raíz de las diferentes ramificaciones en las cuáles, en función del ámbito en que se estudie, puede derivar el mismo.

Hymes en Pride y Holmes (1972) señala el concepto de competencia como “el término más general para las capacidades de una persona” (1972, p. 282).

Cano (2008) afirma que “en la base de la competencia está el conocimiento” (2008, p. 14). Entiende que una competencia conlleva “integrar conocimientos”, “realizar ejecuciones” lo que significa que “ser competente (...) es indisociable de la práctica”, “actuar de forma contextual”, “aprender constantemente” y, por último, “actuar de forma autónoma” (2008, pp. 10-11).

Zabalza refiere la definición que el Instituto Nacional de Empleo da de competencia: “Conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo” (2009, p. 71). Es lo que Carrillo, Álvarez del Castillo y otros en Rué y Lodeiro (2010) resumen, en referencia a lo indicado por AQU Cataluña (2006), como el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para realizar adecuadamente una tarea” (2010, p. 113). Milian (2006), citada por Durán, López y otros, enfatiza el concepto de “competencia” como un sustituto del concepto de “capacitación” y lo define como “el conjunto de saberes propios o exigibles para un determinado lugar de trabajo validados por una certificación profesional reconocida socialmente”. Es lo que Milian denomina “concepto paraguas” (2009, p. 34). En esta línea, Sanz de Acedo (2012) relaciona las competencias con la adaptación de los estudiantes a los cambios en la sociedad intelectual, en las tecnologías y en el mercado de trabajo. Por ello, considera, la competencia es aprender “a ser o actuar con autonomía”, “a conocer o asimilar

conocimientos”, “a hacer o adquirir procedimientos” y “a convivir y trabajar juntos” (2012, p. 16). Cabe mencionar a Bonsón, en Blanco, cuando considera que la competencia “no es una probabilidad de éxito” sino “una capacidad real y demostrada” (2010, p. 18), a la vez que asegura que el concepto de competencia lidia con otros que son frecuentes en el terreno de la Psicología.

Villardón-Gallego en Villardón-Gallego enfatiza la diversidad de las definiciones de competencia aunque, señala citando a Corominas y otros (2006), todas ellas comparten las ideas esenciales: supone una actitud activa; se enmarca dentro de un contexto; requiere de conocimiento, proceder y conducta adecuados; facilita la respuesta frente a situaciones sobrevenidas; no es innata, se aprende. Con otras palabras, Medina define la competencia como la unificación del “dominio de dimensiones de conocimiento”, de acción-práctica y habilidad para solventar ciertos contextos o realidades. Además, explica, la competencia es una cualidad que integra “saber, capacidad de hacer, actitudes y valores” (2013, p. 1) para enfrentarse a la realidad desde el punto de vista de las habilidades y las actitudes. Es en referencia a enfrentarse a la realidad, mediante acciones, cuando Cortés en Valdivia (2012) recuerda las palabras de Aubret y Gilbert (2003) al definir la competencia como un “sistema procedimental de una cierta complejidad encaminado a la acción” (2012, p. 68). Igualmente, Mas y Tejada (2013) recuerdan las palabras de Tejada (1999, 2005, 2008) cuando afirman que las competencias “sólo son definibles en la acción” porque, afirman, “la competencia no reside en los recursos sino en la movilización misma de los recursos” (2013, p. 161).

Cortés, Marín y Guzmán (2013) abordan el significado del sustantivo competencia refiriendo lo que McClelland (1973) consideraba como un conjunto de recursos individuales de carácter múltiple, entre los que se incluían saberes, conocimientos y habilidades, así como experiencias y actitudes. Para ellos, la palabra ‘competencia’ se encuadra en la economía de mercado, confundándose a veces con ‘competitividad’, lugar desde el cual ha entrado en el ámbito de la educación “desde todos los flancos” (2013, p. 286). Coinciden con Durán, López y otros (2009), los cuales atribuyen el origen de la palabra competencia al ámbito empresarial y no al escolar. Bajo un mismo punto de vista, Bonsón, en Blanco

(2010), distingue entre la competencia como una capacidad relacionada con el mundo del trabajo y la competencia como una capacidad a demostrar en el mundo educativo. Más allá de lo que DRAE (2014) considera como “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”, los autores refieren la definición que OCDE (2006) da de competencia: “la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerequisites psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos”. Lo refieren y completan Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010), citando a Moreno (2009), señalando que, con la definición de OCDE (2006), “el foco de atención se pone en los resultados obtenidos por el individuo mediante la acción, la decisión o forma de comportarse con respecto a las demandas que se le plantean, relacionadas, por ejemplo, con una posición profesional concreta, un papel social o un proyecto personal determinados” (2010, p. 213). En esta línea, Rial (1997), al que cita Zabala, identifica la competencia con “la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos” o “la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo” (2009, p. 71). Así mismo, Zabala y Arnau hacen referencia a la eficacia, citando a Zabala y Arnau (2007), cuando ofrecen su punto de vista sobre el significado de competencia señalando que se trata de una “intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida” (2014, p. 14).

Cabe mencionar la definición que del concepto capacidad da Stephenson (1992), al que citan Bowden y Marton, que la considera como la destreza de los profesionales para llevar a cabo “acciones apropiadas y efectivas bajo circunstancias cambiantes poco familiares” (2012, p. 118).

Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) refieren a Roegiers (2007) y a Denyer (2007) para señalar que es posible considerar las competencias como formadas por subconjuntos de competencias, formando un todo. Con ello, dan la siguiente definición global de competencia: “la competencia no se expresa en la cuantificación de determinadas habilidades o en la calificación de desempeños específicos, sino que constituye la movilización de una gran cantidad de

aprendizajes, conocimientos, procesos de organización de la información, ideologías, juicios, actitudes, disposiciones, etc., en un momento dado y ante una circunstancia determinada para hacer frente a una situación concreta". A este respecto, citan las consideraciones de Sacristán (2008), que señala que "la competencia no es algo que se tiene o no se tiene, sino que su adquisición y desarrollo sigue un proceso permanente de reconversión, transformación, transferibilidad y perfeccionamiento" (2010, pp. 220-221).

1.2 El enfoque por competencias o el mapa de ruta

Bowden y Marton introducen la idea de que el aprendizaje gira en torno a dos preguntas fundamentales: "¿qué se aprende?" y "¿qué debería aprenderse?". En torno a esta distinción, consideran que el enfoque por competencias es la pretensión de respuesta a la segunda cuestión. Esto representaría la búsqueda de "elementos de competencia", incluyendo la "dimensión intencional" (2012, p. 128), o concepción de la relación entre una persona y su trabajo, a la que hacen referencia citando a Sandberg (1994). En esta línea, Yaniz, en Villardón-Gallego, refiriendo a Pozo y Monereo (2009), señala lo importante de las competencias como objetivo a seguir en la planificación del currículo universitario, "orientando el aprendizaje al uso de los contenidos, más que al mero conocimiento de éstos" (2015, p. 13). Por ello, comenta, citando a Yániz (2007), que la educación universitaria debe promover el que los estudiantes adquieran habilidades conducentes a desenvolverse adecuadamente "en su dimensión ciudadana y profesional" ya que, entre las razones argüidas para proponer el enfoque por competencias se incluyen "motivos sociológicos y psicopedagógicos" (2015, p.13). Refiriendo a Yániz y Villardón-Gallego (2006), entiende el conocimiento como un recurso útil para la sociedad, ya que el enfoque por competencias genera estrategias que facilitan al alumno el aprendizaje, la actualización, la gestión y el uso del conocimiento en contextos determinados, habilitándole para adaptarse al entorno social cambiante. En resumen, tomando las palabras de Yániz (2008), el enfoque por competencias moviliza el interés del alumnado mediante la integración de los contenidos curriculares en un modelo de aprendizaje que permite resolver problemas difíciles. De integración hablan Zabalza y Zabalza (2010) cuando

entienden este enfoque como una idea “que ha traído consigo el proceso de convergencia” (2010, p. 142).

El enfoque por competencias es un concepto amplio, que aborda desde el origen, o necesidad de adquirir una competencia, hasta el destino, o hecho de haberla adquirido, pasando por todo el proceso, psicológico y curricular, que lleva desde un punto a otro. Es sobre lo que Spencer y Spencer (1993), citados por Bonsón en Blanco, reflexionan cuando señalan que las competencias pueden comprender lo que ellos llaman “motivos” o “causa de las acciones”, “rasgos” o “modos consistentes de respuesta”, “autoconcepto” o también llamado “autoimagen, actitudes y valores”, “conocimiento” o “dominio de los contenidos” y, por último, las “habilidades” o “destrezas que incluyen el pensamiento analítico y conceptual” (2010, p. 18). Medina (2013) lo resume atribuyendo a este enfoque la virtud de preparar al alumno como persona capacitada para anticipar y afrontar retos en el mundo laboral. En la misma línea, Alonso, Fernández y Nyssen (2009), tal y como recuerda Fernández en Sánchez, Ortega, Triguero y otros (2015), comenta que “el trasfondo del sistema de competencias trasluce una más o menos velada instrumentalización de la enseñanza superior a las exigencias del mercado de trabajo” (2015, p. 28).

El análisis de las situaciones en las que las competencias toman sentido lleva a Cano (2005) a recordar el análisis del enfoque por competencias que Perrenoud (2004) ofrece en su “decálogo sobre competencias”:

Es importante que: exista un sistema de referencias que suscite un amplio consenso y que se convierta en una herramienta de trabajo para todos; dicho sistema tenga en cuenta las competencias como recursos y no como fines en sí mismos; las competencias profesionales se sitúen más allá del dominio académico de los saberes que hay que enseñar y tengan en cuenta su transposición didáctica en clase; se traten, con aportaciones teóricas y periodos de prácticas, las dimensiones transversales del oficio; las competencias partan de un análisis de la práctica; las competencias de base vayan por delante del estado de la práctica para no repetir viejos modelos; dichas competencias puedan ser desarrolladas desde la

formación inicial y a lo largo de la formación permanente; se tomen como herramienta al servicio de los planes de formación; se incluya la dimensión reflexiva; se incorporen la implicación crítica y el planteamiento sobre aspectos de ética asociados a cada situación. (2005, p. 30)

En esta línea, Montero (2008), al que refiere Souviron (2013), señala que el concepto de competencia puede observarse desde dos puntos de vista: una "aproximación externa", derivada del hecho de que la demanda de una competencia surge de una necesidad externa al individuo; y una aproximación "interna" (2013, p. 55), derivada de la disposición y aptitud física y psicológica del individuo respecto de la correcta resolución de la demanda y, con ello, la puesta en práctica de la competencia.

1.3 Caracterización de las competencias

El concepto de competencia puede abordarse en torno a los tres puntos de vista que observa Paricio en Rué y Lodeiro (2010): capacidad, técnica y contexto. En primer lugar, afirma que la noción de competencia está anclada a la concepción "del potencial" con el fin de llevar a cabo ciertas labores (2010, p. 35). En conexión con esta idea, recuerda las palabras de González y Wagenaar (2003), que aseguran que el concepto de competencia está encadenado a "lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas" (2010, p. 35). Para concretar la segunda condición fundamental del concepto de competencia, recuerda lo indicado por Perrenoud (2003), Lasnier (2000) y Le Boterf (1998), que entienden la competencia como la concepción de la combinación de técnicas, "de la movilización conjunta de las capacidades y habilidades, destrezas, actitudes y recursos materiales o de información" que ha de estar capacitado de congregar un individuo con el objetivo de digerir eficazmente las peticiones de ciertos trabajos (2010, p. 36). Por último, enfatiza que la tercera circunstancia primordial que puntualiza una competencia es su "carácter contextual" (2010, p. 36).

Sanz de Acedo (2012) asocia la competencia con cuatro aspectos: mente, cultura, actitud y conducta. Así mismo, identifica como persona competente a aquella que

es creativa, dispuesta y con afán de mejorar, que analiza constantemente la posibilidad de progresar o de fracasar su empeño, corrigiendo el rumbo si es necesario. En esta línea, refiere a Westera (2001), que considera a la competencia como la suma de un "conocimiento teórico" y un "conocimiento en acción" (2012, p. 16), es decir, un conjunto de conductas estructuradas y un procedimiento de respuesta ante situaciones concretas o ante cambios de rumbo. Por ello, señala, para ser competente es tan necesario tener un conocimiento teórico sobre qué hacer como saber ponerlo en práctica con éxito, a ser posible con motivación. En esta línea, Zabalza identifica la competencia "como una zona de intersección en la que actúan tanto los conocimientos como las habilidades para desarrollar acciones bien fundadas y eficaces". Por ello, indica, "la pura ejecución de una tarea (sea de tipo manual o intelectual) no es, de por sí, una competencia", para añadir que "la competencia implica el reconocer cuál es la acción necesaria para resolver una situación problemática y saber ejecutarla" (2009, p. 11). Así mismo, en esta línea, Cano en Abelló, Blanco, Cabero y otros (2007) entiende que las competencias son un "conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados" vinculados a "a rasgos de personalidad" que únicamente cobran "sentido en la acción" (2007, p. 36), ya que el futuro desempeño eficiente de un rol requiere la suma de formación teórica y experiencia práctica. A este respecto, Humphrey (1992), al que citan Bowden y Marton (2012), identifica la competencia como la capacidad del aprendiz en relación con la puesta en marcha de conocimientos y habilidades.

Cano, en Abelló, Blanco y otros (2007), reflexiona sobre el concepto de competencia, al que atribuye, "desde la Psicología", "las particularidades psicológicas individuales de la personalidad", como "potencialidades o condiciones para lograr altos resultados" (2007, p. 35). Para ello, observa las consideraciones de Gallart y Jacinto (1995), que afirman que no existe competencia si la teoría no está ligada a las cualidades que propone dicha competencia, las cuales permiten llevar a cabo las decisiones; y de Lasnier (2000), AQU (2002) o Scallon (2004) que alegan que la competencia está formada por diferentes tipos de saberes como sociales o técnicos. En sintonía con esta idea, Bonsón, en Blanco (2010), señala que el concepto de competencia "compite con otros conceptos habituales dentro

Competencias: el punto de inicio

del ámbito de la ciencia psicológica y de la gestión de los Recursos Humanos” (2010, p. 18).

La competencia, o las competencias, son, en palabras de García Aróstegui (2008, p. 81):

- Características permanentes, aunque modificables y de actualización constante, de las personas.
- Se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o trabajo.
- Están relacionadas de manera causal con la ejecución exitosa de una actividad.
- Combinan lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual, así como destrezas, habilidades y capacidades.

Bonsón, en Blanco (2010), siguiendo a Spencer y Spencer (1993), considera que el hablar de competencias supone el considerar: los “motivos” o causas que llevan a desarrollar una determinada conducta ante un problema, los “rasgos” o “modos consistentes de respuesta a situaciones”, el “autoconcepto” o “autoimagen, actitudes y valores”, el “conocimiento” o “dominio” de la materia y las “habilidades” o “destrezas” para hacer frente a una situación. (2010, p. 18). Dentro de estas últimas, las habilidades cognitivas o mentales incluirían “el pensamiento analítico” para ser capaz de estructurar la acción problema-respuesta y “el pensamiento conceptual” para clasificar el problema dentro de patrones de información. (2009, p. 18).

Pérez y Zayas (2007) analizan, siguiendo a Eurydice (2002), las cualidades que ha de tener una competencia para convertirse en básica o clave: debe arrojar un beneficio personal o social, debe facilitar la integración en la sociedad y debe ser actualizable a lo largo de la vida. En esta línea, Sanz de Acedo considera a la competencia como “un concepto multidimensional e integrador” (2012, p. 17), en tanto que comprende tanto aspectos asociados a la persona como al entorno.

Rougiers (2007), al que mencionan Cortés, Marín y Guzmán (2013), relaciona el hecho de ser competente con el empleo de recursos que, adquiridos por las personas a lo largo de su vida, están relacionados con lo cognitivo, con las habilidades, con las experiencias, con las capacidades, con las emociones y con las actitudes. A este respecto, Durán, López y otros (2009), señalan que "las competencias son más que la suma de conocimientos, destrezas y actitudes" (2009, p. 26), siendo realmente "la combinación armónica de conceptos, destrezas y actitudes" (2009, p. 68). Estos tres elementos son denominados por Sanz de Acedo como "componentes esenciales" (2012, p. 17) cuya correcta interacción deriva en la obtención de una competencia. Zabala y Arnau (2007), citados por Zabala y Arnau (2014), refieren la competencia como acciones en las que se interrelacionan y movilizan actitudes, procedimientos y conceptos.

Mas y Tejada (2013) consideran las competencias como resolutivas, organizativas, arduas, con dependencia recíproca y colaterales. Para ello, las caracterizan como "contextuales", "aplicativas", "dinámicas" e "idóneas": "contextuales", debido a que las competencias se componen al mediar con una situación concreta; "aplicativas", porque versan sobre el "uso imaginativo del conocimiento" que se ha ido captando a través de un "aprendizaje significativo"; "dinámicas", gracias a la existencia de diversos "grados de dominio de cada competencia", "idóneas" porque permiten adaptarse a cada situación específica gozando de una "interdependencia y transversalidad" (2013, pp. 162-163).

Tomando como base la idea que comparten con Mas y Tejada, que se refieren a la competencia como un "saber complejo" (2013, p. 162), Cortés, Marín y Guzmán (2013) afirman que una competencia puede ser "una estructura de ejecución compleja y precisa" o bien una "parte" de la estructura o "un componente de dicha ejecución" (2013, p. 287). En consecuencia, toman la consideración de Jonnaert y otros (2008) de que es más resolutivo examinar la competencia de una persona frente a una situación cualquiera que las competencias de esa persona para situaciones individuales. Son las "demandas complejas" (2009, p. 26) de las que hablan Durán, López y otros, cuando, en referencia a OCDE (2006), recuerdan que las personas tienen que enfrentarse a problemas de cualquier tipo, de carácter

Competencias: el punto de inicio

concreto, que requieren soluciones concretas para las cuales se ha de ser competente.

Por su parte, Cano (2005) resalta las virtudes de las competencias, de las que, en base al análisis de sus orígenes, asegura que gozan de los siguientes caracteres: "carácter teórico-práctico", ya que requieren conocimientos o procesos teorizantes y profesionales; "carácter aplicativo", por su "transferibilidad"; "carácter contextualizado", porque cada situación varía; "carácter reconstructivo", en tanto que las competencias "se crean y se recrean" de continuo; "carácter combinatorio", ya que las actitudes, las teorías y acciones prácticas, junto con las capacidades propias, deben fusionarse; y "carácter interactivo", porque se confeccionan y se perfeccionan al trabajar "para y con otros" y porque el progreso de las mismas "no es una visión individualista del desarrollo profesional" (2005, pp. 22, 23 y 24).

Velde y Svenson (1996), citados por Bowden y Marton (2012), proponen que la competencia necesaria cuyo objetivo es el de cubrir las necesidades de un contexto genérico parece ser un "concepto relacional, interpretativo, holístico y contextual" (2012, p. 128). Orientan el concepto "relacional" como la unión "entre lo individual y una situación" que estima "la competencia como una cualidad holística de esta relación" (2012, p. 128). En esta línea, Bowden y Marton (2012) citan a Sanderberg (1994) que analiza las competencias cuestionando la introducción "de una dimensión intencional, es decir, la concepción del trabajo y su relación con él" (2012, p. 129).

Para concluir, un "saber hacer complejo" es, en palabras de Lasnier (2000), citado por Paricio en Rué y Lodeiro (2010), la manera más eficaz de acotar el significado de competencia (2010, p. 36).

1.4 Elementos diferenciadores

La LOE, a la que citan Durán, López y otros (2009), considera que las competencias se pueden dividir en tres grandes grupos, relacionados con la capacidad comunicativa, la metodología o activación del aprendizaje y al conocimiento sobre cómo actuar ante una determinada situación. Una competencia puede ofrecer muchas caras, esto es, es posible visualizarla desde diferentes puntos de vista. En

ocasiones, incluso, las entidades educativas las desarrollan en función de su identidad corporativa. La Universidad de Luton, cuyo trabajo menciona Bonsón en Blanco (2010), menciona aspectos a tomar en cuenta a la hora de considerar las diferentes fisonomías que ofrece una competencia:

- La situación en la que se desarrolla el trabajo del estudiante.
- Lo que se presupone que debe conseguir el alumno en términos de destreza profesional y tarea autónoma o "descriptores cognitivos" (2010, p. 30).
- Indicaciones determinadas del trabajo deseado o "descriptores de la competencia" (2010, p. 30).

Previo a discernir cuál es la clasificación más adecuada de los distintos tipos de competencias, Zabala y Arnau (2014) coinciden con Zabalza y Zabalza (2010) en que primero se ha de abordar una clasificación de cuáles son los componentes de una competencia. Zabala y Arnau (2014) entienden que toda competencia está compuesta por tres elementos: "conocimientos", diferenciados en "hechos y conceptos"; "procedimientos" o una serie de "acciones ordenadas y finalizadas" que tienen la vista puesta en alcanzar la meta; y "actitudes", que incluyen un conjunto de "principios, conductas y pautas de comportamiento" (2014, p. 15). Por otro lado, Zabalza y Zabalza (2010), sostienen que toda competencia está compuesta por los siguientes tres elementos: "un contenido teórico", que comprende lo que hay que saber sobre el tema inherente "a la competencia"; un conjunto de habilidades prácticas, que accederán a hacer uso del conocimiento que se ha ido recolectando en la competencia; y una serie de "actitudes" (2010, p. 149), que permitirán llevar a cabo de forma correcta la elaboración de las tareas que comporta una determinada competencia. De esta forma, los componentes que forman una competencia se pueden diferenciar en función de tres factores: teoría, acción práctica y actitud.

(Zabala y Arnau, 2014; Zabalza y Zabalza, 2010)

Rivero y Oliván (2006), a los que citan Blanco y Learreta en Blanco (2010), señalan que "la Universidad Europea creó un catálogo de competencias por titulaciones" (2010, p. 14) que originó como consecuencia el patrón educativo actual. Como

culminación de éste, se crearon competencias significativas tales como la "responsabilidad", la "autoconfianza", la "conciencia de los valores éticos", la "flexibilidad", la "comprensión interpersonal de las habilidades comunicativas", el "trabajo en equipo", la "iniciativa", la "planificación" y, por último, la "innovación" y la "creatividad".

Si bien Cortés, Marín y Guzmán (2013) reseñan algunas clasificaciones en las que es posible subdividir a las competencias con carácter general, particularizan las mismas para el ámbito escolar y toman como referencia las siete competencias docentes que identifican Marín y Guzmán "formación continua", "transposición didáctica", "diseño de la docencia", "gestión de las competencias", "interacción pedagógica", "comunicación educativa y valoración del logro de las competencias" (2013, p. 287). A este respecto, Cortés y Carrillo (2012) mencionan lo difícil de la clasificación de las competencias docentes en tanto que éstas están relacionadas con la creatividad del profesor, la cual puede recurrir a un enorme conjunto de recursos para desarrollarse. Por ello, reseñan, se ha de prestar atención a la necesidad de obtención de información y a los medios por los cuales se obtiene, incluyendo las últimas tecnologías; al lenguaje, coloquial, técnico, etc., que se pueda emplear para compilar la información; así como al formato del producto final obtenido. Sin embargo, en línea con lo indicado por Urbaneja en Álvarez y Jiménez (2003), la novedad que supone la aplicación de las nuevas tecnologías no ha de desplazar, en ningún caso, al propio aprendizaje.

Partiendo de la consideración que Zabalza y Zabalza hacen del enfoque por competencias, cuando afirman que es "un dominio" que comprende tanto las "competencias específicas" como las "generales" (2010, p. 142), cabe recoger el punto de vista de Sanz de Acedo, entiende que las competencias pueden subdividirse en dos grupos: las centradas "en el sujeto" y las centradas "en las áreas temáticas" (2012, p. 18). Las competencias centradas "en el sujeto" están comprendidas por: las competencias "básicas", las cuales resultan imprescindibles para afrontar situaciones de diversa índole a lo largo de la vida; las competencias "personales", relacionadas con la propia personalidad y con las características del entorno en el que se desarrollan; y las competencias "profesionales", relacionadas con el ambiente laboral y base para el correcto desarrollo de las labores propias

de una profesión (2012, p. 19). Las competencias centradas “en las áreas temáticas” están comprendidas por: las competencias “genéricas o transversales”, aquellas que son relevantes para desempeñar cualquier profesión, independientemente de la misma; y las competencias “específicas”, propias de una determinada profesión (2012, pp. 19-20). Desde este mismo punto de vista, Navío (2005), citado por Mas y Tejada (2013), concibe el concepto de competencia como una serie de instrumentos fusionados que se componen en base a un conjunto de cualidades de tipo personal “tomando como referencia las experiencias personales y profesionales” y que se presentan mediante actuaciones concretas en el ambiente laboral (2013, p. 163). En consonancia con esta idea, Yániz en Villardón-Gallego, citando a Villardón y Yániz (2006), señala que las competencias genéricas o básicas son adecuadas dentro del marco de la mayoría de las titulaciones universitarias, ya que “incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes consideradas valiosas en la sociedad del conocimiento” (2015, p. 17). Entre estas competencias genéricas, señala, es posible encontrar habilidades que permitan comunicarse con personas de la misma profesión, transferir conocimientos entre personas asociadas a diferentes niveles de experiencia, administrar información mediante el uso de tecnologías o gestionar el aprendizaje autónomo. Por ello, define las competencias genéricas como “competencia para aprender, competencia para emprender, trabajo en equipo o comunicación” (2015, p. 17). Blanco y Learreta en Blanco (2010) las denominan “universales”, debido a que el valor que proporcionan al alumno favorece su desarrollo de manera global y forman una agrupación que procura fortalecer, de alguna manera, la “dimensión social del individuo” (2010, p. 15).

Durán, López y otros (2009, p. 28) coinciden con Sanz de Acedo (2012, p. 19) en la importancia de observar las competencias “básicas”. Los primeros fijan en tres las características fundamentales que han de tener dichas competencias: “contribuir a producir resultados que sean valorados tanto por el individuo como por la sociedad”, “ayudar a abordar demandas complejas en una gran variedad de contextos específicos” y “ser relevantes” (2009, p. 28). Son las competencias obligatorias que a las que hacen referencia Fallows y Steven (2000), a los que refiere Bonsón en Blanco (2010), que entienden que parece que existe una

creencia vinculada a la obligación de tratar una serie de competencias, concretamente cinco, tales como: destrezas comunicativas, administración de información, aptitudes para sacar partido a las nuevas tecnologías, elaborar trabajos en grupo o, "reconocimiento de la diversidad" y, por último, competencias de tipo personal como lo que llaman "planificación" o "responsabilidad" (2010, p. 28). En esto coinciden con Cano, que argumenta que determinadas competencias pueden ser exclusivas de una rama concreta, pero, a su vez, existen innumerables "competencias transversales" que se demandan de manera global (2005, p. 9). A este respecto, González y Waganaar y otros (2004), a los que refieren Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010), entienden que las competencias transversales son "instrumentales, interpersonales y sistémicas" (2010, p. 219).

Bonsón en Blanco (2010) aborda la distinción de competencias en dos grupos, para lo cual cita a Martens (1997), que distingue entre "competencias genéricas", relacionadas con la respuesta ante situaciones laborales típicas, por ejemplo, la actitud y capacidad respecto del trabajo en equipo, independientemente de la actividad profesional concreta; y "competencias específicas", relacionadas con las capacidades para el desarrollo de un trabajo específico (2010, p. 21). Coincidiendo con Sanz de Acedo (2012), Bonsón en Blanco (2010) recuerda que Vargas (2000) ya identificó los términos "competencias clave" o "competencias transversales" refiriéndose a "competencias generales" (2010, p. 21) y que Heinz (2000) también utilizó el término "competencias clave" (2010, p. 21) como aquellas que, no perteneciendo a una actividad profesional concreta, permiten ser apto para un gran número de ellas o para permitir los cambios dentro de una misma profesión. Así mismo, Durán, López y otros (2009) identifican las competencias básicas como transversales, por lo que todas las disciplinas deben desarrollarlas.

Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) coinciden con los anteriores en dividir las competencias en dos grupos. En primer lugar, distinguen las competencias que pueden recibir el nombre de "clave", "básica" o como las denominan González y Waganaar y otros (2004), a los que refieren, "genéricas" o "transversales" (2010, p. 218) en aquellas que cumplen tres condiciones fundamentales: suponer una necesidad y un beneficio para las sociedades y sus ciudadanos; facilitar el que todo individuo pueda participar de la vida social a la

vez que conserva la facultad de afrontar nuevos retos sociales; y facilitar el que las personas puedan actualizar permanentemente sus saberes y destrezas. A su vez, citan a Gómez (2006), que indica que "las competencias transversales son aquellas competencias genéricas, comunes a la mayoría de profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos. Son competencias que se requieren en diversas áreas ocupacionales o que son transferibles entre distintas actividades de un sector u organización" (2010, p. 218). En segundo lugar, refiriendo a González y Waganaar y otros (2004), distinguen las competencias que llaman "específicas" (2010, p. 218) en aquellas vinculadas de manera directa al ámbito profesional.

Houston (1985), al que cita Zabalza, considera que es posible dividir las competencias en cinco categorías que estarían relacionadas cada una con un enfoque formativo diferente. Estas competencias serían: "competencias como conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas que los profesionales (en este caso los docentes) deben poseer"; "competencias como conjunto de actuaciones prácticas que los docentes han de ser capaces de ejecutar efectivamente", es decir, tan necesario es tener conocimientos teóricos y prácticos como tener capacidad de afrontarlos; "competencias como ejercicio eficaz de una función", esto es, el aprendizaje de los alumnos depende en gran medida de la competencia del docente; "competencias como conjunto de actitudes" "que se supone han de caracterizar la actuación de un profesional"; "competencias como conjunto de experiencias por las que el profesor ha de pasar" o, como señala el autor citando a Eisner (1985), definir "oportunidades de aprendizaje"; "competencias como conjunto de conocimientos, habilidades/destrezas que los sujetos poseen" (2009, pp. 10-11), adquiridos a través de diferentes cauces.

Más allá de las clasificaciones indicadas, Aubrun y Orifiamma (1990, pp. 21-23), a los que cita Zabalza, hablan de competencias "de tercer nivel". Éstos distinguen entre competencias "referidas a comportamientos profesionales y sociales", "referidas a actitudes", "referidas a capacidades creativas" y "de actitudes existenciales y éticas" (2009, pp. 71-72).

Alegre y Villar (2006) hacen referencia a Saunders y Machell (2000), los cuales aseguran que las competencias básicas son: los aspectos comunicativos a la hora de participar en debates o responder, por ejemplo, con un determinado material escrito; la "aplicación numérica" de cara a recolectar datos y presentar ciertos hallazgos; la "tecnología informativa" con el objetivo de preparar, procesar y presentar información, así como repasar el uso de las tecnologías de la información; "trabajar con otros" preparando actividades o "trabajando en pos de dianas identificadas"; y por último; "mejorar el propio aprendizaje y la actuación" proponiendo objetivos, planificando la acción o llevando a cabo determinados procedimientos para lograr dichos objetivos (2006, p. 240).

La idea de potencialidad subyace en la división en niveles de competencia que describen Bowden y Marton, adaptando lo indicado por Bowden (1997), cuando abogan por considerar que es posible dividir la competencia en cuatro niveles de complejidad ascendente. El nivel 1 o "conductual" es aquel en el cual se alcanza, desde el punto de vista de la competencia, una ejecución o "realización" básica del trabajo, en línea con "el aprendizaje con libros y teoría". El nivel 2 o "aditivo", es aquel en el cual junto a la capacidad de ejecución básica existe un conocimiento adicional, ambos por separado, sin existencia de integración. En el nivel 3 o "integrativo", se integran el conocimiento y la realización. Por último, el nivel 4 u "holístico", supone integrar cómo una persona interpreta su rol profesional, junto con cuál es su capacidad para desarrollar ese rol y con qué grado de conocimiento permite la integración de su personalidad como profesional y su capacidad de realización (2012, p. 127). El ascenso en los niveles supone un resultado más complejo e incierto, más difícil de evaluar y basado en un currículo más amplio. En esta línea, Barnett (2001), referido por Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010), distingue cinco niveles, desde el "nivel 1", coincidente con una "evidencia elemental de alfabetismo", pasando por el "nivel 4", que requiere de "competencia en el desempeño de actividades complejas, técnicas, especializadas y profesionales", hasta el "nivel 5", asociado a "factores de innovación y aportación creativa" (2010, p. 223).

2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA O LA ENERGÍA QUE MUEVE LA COMUNICACIÓN

Viladot (2012) sostiene que “las palabras son la entrada al mundo, son la creación de un universo de significados que marcan los sesgos de personalidad y moldean las interacciones de las personas construyendo una realidad particular”. En esta línea, asegura que “las conversaciones son el corazón o el centro de la comunicación entre las personas que interactúan” (2012, p. 15).

Di Cesare (1999), citado por Martínez (2006), sostiene que “hablar es siempre hablar con otros, pensar es siempre pensar con otros, el ser mismo del hombre es en definitiva un ser con otros” (2006, p. 40).

Álvarez, La Roche, Palarea y otros en Álvarez y Jiménez (2003) afirman que “las manos que dialogan, esperan, luchan, dudan o comunican, más allá del eco y del silencio, pretenden evocar el sentimiento de alguien que acompaña, tutela o guía, anhelando no ser mimético en la senda de una actividad que, desde tiempos muy remotos, se ha gestado de forma paralela al binomio enseñar-aprender” (2003, p. 181).

2.1 La importancia de la comunicación

Unamuno, recordado por Del Río en Lomas (2002), reflexiona sobre el aprendizaje del lenguaje y afirma: “leerlo para escribirlo, para pasar de conocerlo a actuar y ser en él” (2002, p. 328). En base a ello, Del Río en Lomas (2002) asegura que “reflexionar sobre la vida y la humanidad como quieren los filósofos cuando reivindican su presencia necesaria en la educación no debe hacerse (...) desde la abstracción sin cultura, sino desde los textos e imágenes que los medios y la propia educación formal ofrecen a los estudiantes”. En esta línea, añade, “alfabetizar (...) es, sobre todo, aprender a leer el mundo. Leerlo a través de sus claves instrumentales” (2002, p. 328).

Bachman (1990) en Llobera (1995) entiende la comunicación como un proceso que va más allá de la mera transferencia de información. A este respecto, refiere

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

la consideración que Hymes (1972) hace de la lengua, cuando afirma que “la actuación de una persona no es idéntica a un registro de conducta”, al considerar que el uso de la lengua implica la interacción entre la propia competencia, la competencia del resto de hablantes y los efectos que introduzca el contexto. Recuerda a Savignon (1983), que entiende la comunicación como algo dinámico, no estático, que “depende de la negociación de significado entre dos o más personas” y es “específica de un contexto”. La infinidad de contextos posibles vincula el éxito comunicativo tanto a la adecuada comprensión del propio contexto como a la experiencia ante situaciones comunicativas similares. Refiere a Kramsch (1986), que enfatiza la importancia de la comunicación cuando habla de la “interacción comunicativa”, de la cual señala que “siempre supone negociar los significados que se pretenden comunicar, es decir, ajustar el discurso propio al efecto que se pretende que produzca en el oyente. Supone anticipar la respuesta del oyente y los posibles malentendidos, aclarar las intenciones propias y ajenas y llegar a la correspondencia más exacta posible entre los significados que se pretenden comunicar, percibidos y anticipados” (1995, p. 107).

Fernández (2001), citado por Marmolejo en Sánchez, Ortega, Triguero y otros (2015), afirma que, a lo largo del siglo pasado, la investigación comunicativa ha recorrido un trienio de fases, las cuales describe como “análisis de la profesión de la oratoria”, “desarrollo del campo de la comunicación” y, por último, el “surgimiento de la disciplina de la comunicación”. En conexión con dicho conjunto de fases, la comunicación, para unos, es, según Conteras (1996), una “revolución tecnológica” y, para otros, según Bell, (1ª edición 1976), (2001) y Aguaded y Cotín (2002), citados todos ellos por Marmolejo en Sánchez, Ortega, Triguero y otros (2015), un suceso denominado “sociedad de la información” (2015, p. 94).

Cortés, Marín y Guzmán (2013) hacen referencia a Valderrama (2010), el cual aboga por observar la verdadera importancia de la comunicación. El modo de hacerlo, asegura, se basa en comprender la comunicación como correa transmisora de información y en reducir tanto los medios de comunicación como las nuevas tecnologías a lo que denomina “lógica instrumental”, es decir, a valorarlos como instrumentos con los que poder alcanzar la “eficiencia y la eficacia”

en su dimensión "pedagógica, educativa y comunicativa", esta última haciendo hincapié en su faceta organizativa (2013, p. 290).

A este respecto, Lomas en Lomas (2014) refiere la distinción que Canale (1983), de acuerdo con Breen y Candlin (1980), Morrow (1977) y Widdowson (1978), hace de las características inherentes al concepto de comunicación: radica en la interacción social; exige creatividad, por su carácter no predecible; se desarrolla en torno a "contextos discursivos y socioculturales" apropiados; se ve influida por restricciones psicológicas u otras tales como el cansancio o la memoria; siempre tiene una intencionalidad implícita; supone emplear un lenguaje "auténtico, opuesto al lenguaje inventado de los libros de texto"; y se puede evaluar según hechos concretos (2014, p. 49). La comunicación, en palabras de Bermúdez y González (2011), representa un elemento fundamental en la "disposición del tejido social" que, de manera permanente, rastrea "nuevas formas de sostenimiento" (2011, p. 96). Afirman que "la competencia comunicativa debe ser analizada en un contexto determinado, de manera que pueda dársele el tratamiento teórico, empírico y metodológico requerido" (2011, p. 104).

En relación con la importancia de la imagen en la comunicación, Souviron (2013) verbaliza lo que Gubern (1993) entiende como "sistema comunicativo", al referirse a que un producto comunicativo debe desarrollarse preferentemente alrededor del concepto imagen ya que, como señala, la imagen "permite hacer aflorar la forma más primaria, arraigada y estable de percepción y de comunicación del ser humano con su entorno", ya que, señala, la imagen "precedió filogenética y ontogenéticamente a la verbalidad" (2013, p. 59).

Pérez (2004) asegura que "el lenguaje se siente como un estorbo en una cultura fundada". En esta línea, hace referencia al pensamiento de Vázquez Medel (1999), el cual no cree que la palabra haya permitido la cesión de su territorio a lo visual aunque, en cierta manera, ha ocurrido debido en parte a la "trivialización provocada por la proliferación de lo verbal, de manera que las posibilidades de desarrollo de los sistemas verbales de comunicación han tocado techo" (2004, p. 17). Así mismo, sostiene que no se ha de permitir a las instituciones educativas que se perpetúen "en su inmovilismo y en su inseguridad por miedo a que algo o

alguien usurpe su puesto preeminente” como correa tanto de transmisión del saber como de preparación de cara a insertarse socialmente. Comenta que debería plantearse un modelo didáctico con el objetivo de que la comunicación no se convierta en un “saber muerto e inmóvil”, algo totalmente opuesto a su naturaleza, que es el lenguaje concebido como un “repertorio de códigos culturales” cuyo significado se compone y se moderniza a través de determinadas “estrategias de cooperación y convicción” y no como “un sistema semiótico abstracto, inminente y ajeno a las intenciones de los usuarios” (2004, p. 19). No en vano Mawdsley (1999), citado por Silvero (2006), afirma que “el éxito del negocio académico de la universidad depende de la cooperación” (2006, p. 202).

Rivano (2013a) relata la existencia del mito de que “la función del lenguaje humano es la comunicación”. Bien al contrario, entiende que “la comunicación (...) no es un objeto sobre el que sepamos algo” porque, asegura, la función comunicativa del lenguaje no es una única cuestión, sino infinitas (2013a, pp. 12-13). Sostiene que “el lenguaje humano es creativo” debido a que es capaz de producir un número infinito de expresiones en un número infinito de contextos. Así mismo, comenta, “no hay un régimen causal entre lenguaje y mundo externo” (2013a, p. 10). Asegura que “no logramos percibir ninguna relación entre lenguaje y mundo, ni ninguna otra propiedad que dé cuenta de este fenómeno” (2013a, p. 11). En definitiva, confirma que “la comunicación no aparece como un producto necesario del lenguaje” (2013a, p. 91). En la misma línea, manifiesta que “es un hecho el que se pueda tener lenguaje y (...) no llegar a usarlo” (2013a, p. 94). Como remedio, Parejo (1995) considera que “todo cuanto dé circularidad y facilidad abrirá la comunicación” (1995, p. 137).

A este respecto, Martínez (2006) recuerda que el lenguaje es algo abstracto debido a que “nunca se manifiesta en sí mismo” ya que “se da siempre en otra realidad, que en sí misma ejecuta y restringe eso que llamamos lenguaje en algún sentido”, exhibiendo, de alguna manera, lo que llama “unas potencialidades dadas y unas limitaciones” (2006, p. 20). En la misma línea, comenta, “la única manifestación del lenguaje que podemos comprobar directamente es la realidad que constituyen los actos lingüísticos” (2006, pp. 21-22). Así mismo, “el lenguaje, la lengua, el hablar forman un nudo de conexiones entre sí, hacen alusión a otra realidad en

donde radica dicho nudo de conexiones" (2006, p. 23). En definitiva, sostiene, "el lenguaje constituye una realidad que (...) revierte a la realidad del ser humano" (2006, p. 34). Hace referencia a Coseriu (1985) al sostener que "el lenguaje es la manifestación de la libertad e inteligencia humanas" (2006, p. 35). Comenta que "el lenguaje incluye la realidad del hablar" (2006, p. 37) afirmando que dicha realidad se da por partida doble: por un lado, de manera universal y, por otro lado, de manera histórica. En esta línea, declara que "ésta es la primera realidad de la que tiene que hacerse cargo la lingüística, que ha de ser lingüística de lo universal y lingüística de lo histórico" (2006, p. 37).

Coseriu (1985), citado por Martínez (2006), apunta que "la comunicación con otro es una dimensión constante y esencial del lenguaje" motivo por cual "el lenguaje es la forma expresa e inmediata de la historicidad del hombre; y por la misma razón existen las lenguas" (2006, p. 39).

El aprendizaje, en palabras de Nussbaum en Lomas (2002) en referencia a Besse y Porquier (1984), forma un "proceso consciente", el cual supone en la persona que aprende determinados conocimientos de índole reflexiva, debido a que recurre a "saberes sobre la lengua y su uso explícitamente constituidos" de manera que tiende en mayor medida "hacia las formas que hacia la significación". Así mismo, sostiene, "el aprendizaje genera una capacidad de juicio lingüístico respecto a las reglas y normas de uso que permiten al aprendiz ejercer un control sobre sus propias producciones verbales" (2002, p. 71).

La comunicación es, en palabras de Requena y Albistur (1999) citados por Arellano (2006), un "aprendizaje constante y continuo" el cual conlleva aceptar los aspectos diferenciales como "invitación a un encuentro creativo" (2006, p. 10).

Lomas en Lomas (2014), de acuerdo con Palmer (1978), señala que "la comunicación auténtica implica una reducción de la incertidumbre por parte de los participantes". Cita a Canale y Swain (1980) para señalar que "la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real" (2014, p. 50). Con ello, da una definición completa de la comunicación:

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

La comunicación es entendida como el intercambio y la negociación de información de información entre, al menos, dos individuos por medio del uso de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/visuales, y de procesos de producción y comprensión. Además, como señalan Haley (1963) y otros, tal información nunca está completamente desarrollada ni es fija, sino que está constantemente cambiando y siendo modificada por factores como más información, contexto de comunicación, elección de formas verbales y comportamiento no verbal. En este sentido la comunicación implica la evaluación continua y la negociación del significado por parte de los participantes, como describen Candlin (1980), Wells (1981) y otros. (2014, pp. 49-50)

Huerta (2006), al que refieren Bermúdez y González (2011), reseña la importancia que la comunicación tiene en el funcionamiento de las organizaciones. Para ello, señala que "las formas representativas de disposición hacia la eficacia representan la base para transmitir con éxito las experiencias y los conocimientos adquiridos en y para la organización" (2011, p. 103).

La comunicación en grupo, en palabras de Alegre y Villar (2006), es una "luz desplegada" la cual vuelve del "mundo social" y que "se mueve" debido a la aceptación de la normativa de carácter intelectual y a las "convenciones sociales de ser aire suave que mueve a todos" (2006, p. 308). Así mismo, hacen referencia a McPherson y Liang (2007), los cuales afirman que "la expectativa preconcebida de un acto comunicativo influirá en el resultado de la interacción como positivo o negativo" y que dichas expectativas se basan esencialmente en reglas de tipo social e "idiosincrasias del otro" (2006, p. 308).

Littlewood (1994), haciendo referencia a Wright (1987), asegura que, en la actualidad, tanto los roles que han desempeñado los alumnos como los que han desempeñado los docentes son mucho más variados que antes, lo que implica que la "organización del aprendizaje" conlleva más discusiones y negociaciones, de modo que la "clase puede convertirse en un medio de lengua rico por derecho propio" (1994, p. 110). Así mismo, sostiene que a lo largo de los últimos tiempos se ha concedido una gran importancia al tema de los sentimientos del alumnado

con el objetivo de definir la calidad del aprendizaje que se puede brindar en el aula y califica la comunicación como un proceso de “transmisión de significados” (1994, p. 121).

Regueiro en Chamorro y Sánchez (2005) indica que “la clase es un espacio comunicativo vivo” y que la comunicación que se lleva a cabo en las aulas es una “comunicación didáctica” (2005, p. 180), la cual no actúa únicamente como correa transmisora de información, sino que, a más largo plazo, también transmite objetivos, los cuales conllevan una selección de dicha información con una finalidad instructora y formativa.

Por su parte, Nussbaum y Tusón en Lomas (2002) explican que “la consideración del aula como el locus apropiado donde centrar la atención para entender los complejos mecanismos que subyacen a la enseñanza y al aprendizaje es relativamente reciente” (2002, p. 196). Así mismo, comentan que “aprender significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar y escribir (...) sobre el objeto de aprendizaje en cuestión, y hacerlo de la manera acostumbrada en esa parcela del saber; significa (...) apropiarse del discurso específico que se reconoce como propio de esa disciplina”. En esta línea, indican, basándose en Tusón (1991a), que “el aula se presenta como un microcosmos” y, haciendo referencia a Cazden (1998), explican que el aula también se muestra como “una cultura en miniatura” donde se producen las múltiples prácticas comunicativas (2002, p. 197).

Comunicarse para conectar o lo que abordan Hannan y Silver (2014) cuando hacen referencia a una publicación de la Fundación Carnegie (1981), la cual reflexiona sobre el concepto educativo diciendo lo siguiente: “Enraizada en la creencia de que el individualismo, aunque esencial, no es suficiente. El individuo comparte relaciones significativas con una comunidad más amplia. De este modo la educación general afirma nuestra conectividad. Es la herramienta educacional, en nuestra búsqueda de renovación, para llegar hasta el desgastado contrato social” (2014, p. 172).

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

Por su parte, Viladot (2012) clasifica la "comunicación humana" en dos tipos "según la cantidad de información disponible para la comunicación" (2012, p. 118). En el primero de ellos, clasificado como "comunicación de alto contexto", se puede afirmar que "hay información pre-programada que existe en el receptor y en el contexto, de modo que se necesita una mínima información dentro del mensaje" (2012. pp. 118-119). Así mismo, en el segundo tipo de "comunicación humana" al que hace referencia la autora, el catalogado como "comunicación de bajo contexto", la mayor parte de la información ha de estar comprendida en el mensaje que se transmite con el objetivo de "compensar lo que falta en el contexto". Por su parte, la autora cita a Hall (1976), el cual sostiene que el primer tipo de comunicación al que hace referencia ésta se produce cuando "la mayor parte de la información se encuentra en el contexto físico o internalizada en la persona, mientras que es muy poco lo que se encuentra en la parte transmitida, explícita y codificada del mensaje". Y, al contrario, el segundo tipo de comunicación que menciona la autora, clasificado como "comunicación de bajo contexto", tiene lugar cuando Viladot (2012) cita a Hall (1976) y éste asegura que el "conjunto de la información está en el código explícito" (2012, p. 119).

Pérez (2004), refiriendo a Díaz Nosty (1996), comenta que un mito sobre el que se construye la sociedad de la información hace referencia tanto a la "ubicuidad" como a la "globalidad" y capta el deseo de los seres humanos de "dominar la naturaleza", procurando vencer las barreras de ésta. Así mismo, Breton (1990), citado por Pérez (2004), dice que "la comunicación tiende por naturaleza a suprimir distancias. Pero las distancias, precisamente, resisten con más fuerza de lo que se puede imaginar (...). Los medios, al difundir informaciones, han aumentado nuestra ignorancia sobre el mundo real, porque la ignorancia no tiene mejores aliados que la ilusión de saber" (2004, p. 40).

Pérez (2004) analiza el papel de la comunicación en la transformación de la enseñanza. Recuerda a Vázquez Medel (1999), el cual asegura que "el contacto con unos u otros sistemas de mediación simbólica incide poderosamente en la configuración de nuestra mente" (2004, p. 27). Por esta razón, Pérez (2004) sostiene que la comunicación que se ha de asumir en la actualidad ha de ser como "un crisol de nuevos lenguajes" de forma que se abandonen las posturas tanto de

índole apocalíptica como aquellas que disgregan en beneficio de “perspectivas integradoras y tolerantes” más productivas (2004, p. 28). Así mismo, asegura que “el ritmo en la educación es tan lento” que, citando a Correa (2001), “aún no somos capaces de desvelar las intenciones latentes y manifiestas de los creadores de imágenes analógicas (copiadas de la realidad) y ya estamos entrando en la virtualidad de la imagen (realidad que se crea sin referente en el mundo sensible)” (2004, p. 29). Refiere a Hargreaves (1996) al comentar que “la base de la sensibilidad posmoderna es la indeterminación respecto al futuro, su carácter ambiguo y contradictorio”. En la misma línea, expone que la era postmoderna pregona la “exaltación de la diversidad, el individualismo estético y cultural, la multiplicidad de los lenguajes”, así como las numerosas “formas de expresión y proyectos de vida, y el relativismo axiológico” (2004, p. 35). De acuerdo con Álvarez y otras (1994), detalla los aspectos que justifican el cambio de la “cultura de la modernidad” a las manifestaciones de índole actual. Dichos aspectos están basados en su incidencia en el ámbito de la educación en comunicación y evidencian, por una parte, “la necesidad de la alfabetización en medios”, así como “el interés de una educación en comunicación” y, por otra parte, “la inclusión del estudio de los nuevos lenguajes y formas de comunicación en el currículum” (2004, p. 35). Dichos cambios los define como:

- “La revolución de los paradigmas en las ciencias exactas y su consiguiente impacto en las ciencias sociales”.
- “La aceleración del cambio tecnológico y la consecuente diversificación de procesos y productos que determina en el tejido social grados cada vez más altos de complejidad, movimiento y flexibilidad”.
- “El auge y la difusión de la informática, que conlleva a una proliferación de signos y lenguajes que pulverizan el modelo de racionalidad única”.
- “La pérdida de la centralidad del sujeto en la fase actual de desarrollo histórico”.

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

- “La despersonalización del saber” así como “la multiplicación de la información a niveles de total inconmesurabilidad”.
- “El éxtasis comunicacional, provocado por el efecto combinado de la informática y las telecomunicaciones, en virtud de las fronteras nacionales y las identidades regionales que quedan disueltas bajo el paso vertiginoso de las comunicaciones” (2004, pp. 36-37).

Martínez (2006) refleja la importancia de la comunicación haciendo referencia al “ecosistema comunicativo” de Simenel (1980), a quien refiere. Según éste, “el nuevo régimen de educabilidad está articulado con la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura”, consintiendo, de alguna manera, la clasificación de lo que llama “ecosistema comunicativo” en el que se transforman los “campos de la experiencia, los ritmos de la configuración de nuevos sensibilizadores, de modos diversos de percibir y de sentir, de relacionarse con el tiempo y el espacio, y finalmente, de reconocer y producir lazos sociales” (2006, p. 37). Desde esta idea, “la comunicación en la educación y la comunicación educativa dialógica cobran un papel preponderante como constructoras del sujeto histórico colectivo que lucha por la libertad” (2006, p. 37).

2.2 Una mirada hacia la competencia comunicativa

El término competencia comunicativa fue acuñado por Hymes (1967, 1971, 1972, 1974), en respuesta a lo propuesto por Chomsky (1965), entendido como el conjunto de elementos que constituyen la capacidad de comunicación entre miembros de una misma comunidad lingüística, a través de la producción e interpretación de mensajes de carácter interpersonal. En ello coinciden Pilleux, (2001), Lomas en Fuertes (2001) y Arnold y Fonseca en Ruhstaller y Berguillos (2004). También coinciden Bermúdez y González (2011), que recuerdan que Chomsky (1965) entiende que el proceso de aprendizaje del lenguaje radica en “un proceso basado solo en la relación estímulo-respuesta, sin tomar en consideración la vital importancia del proceso creativo” (2011, P. 97). Llobera en Llobera (1995) refiere a Allen y Buren (1971), que recogen lo que Chomsky (1965) afirmaba en torno a lo que podría entenderse como competencia lingüística: “francamente veo con un cierto escepticismo lo que puedan significar, para la

enseñanza de la lengua, la visión y comprensión que se han obtenido en lingüística y psicología” (1995, p. 10). Hymes (1974) responde a la teoría Chomskiana estableciendo el concepto de competencia comunicativa, tal y como indica Llobera en Llobera (1995), del cual este último considera que “procede de toda una tradición sobre todo etnológica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado” (1995, p. 10). A este respecto, Lomas en Fuertes (2001) pormenoriza lo que Gumperz y Hymes (1972) entienden como competencia comunicativa:

La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Es preciso distinguir entre lo que un hablante sabe –sus capacidades inherentes– y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades. (2001, p. 21)

Canale (1983) en Llobera (1995) recuerda la definición de competencia comunicativa que dan Canale y Swain (1980), los cuales la entienden como “los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación”. Entiende que es parte esencial en el desarrollo de lo que denomina “comunicación real”: “la realización de tales conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientales”, en línea con lo que Canale y Swain (1980), a los que cita, llaman “actuación” o “actuación comunicativa” (1995, p. 65). Considera que la competencia comunicativa requiere disponer de conocimientos y tener la habilidad de recurrir a esos conocimientos, de manera sistemática, ante los hechos inesperados de una comunicación.

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

Knapp (2007) sostiene que “recibimos la influencia de nuestro medio y al mismo tiempo influimos en él” (2007, p. 83).

Martínez (2006) afirma que “la competencia comunicativa está mediada por la participación del otro, dado que toda comunicación está dirigida hacia otro” (2006, p. 49).

Widdowson (1989) en Llobera (1995) establece una diferenciación entre la concepción de competencia comunicativa que tienen Hymes (1972) y Chomsky (1980), a los que refiere. Sitúa la concepción de Hymes (1972) más cercana al conocimiento preciso de la lengua y, con ello, por encima del concepto que atribuye a Chomsky (1980), el cual interpreta “el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de la lengua”. De Hymes (1972) dice que entiende la competencia comunicativa como “la habilidad para hacer algo: para usar la lengua”, mientras que de la concepción de competencia comunicativa de Chomsky (1980) señala que “no es una habilidad para hacer nada”. Interpreta que de lo dispuesto por Chomsky (1980) se deduce que la competencia comunicativa es una habilidad que supone una evidencia de conocimiento, pero no ofrece criterios que permitan asegurar su existencia. A este respecto, afirma que “para Chomsky la competencia es el conocimiento de algo mucho más abstracto que el lenguaje; es el conocimiento de un sistema de reglas, de parámetros o principios, configuraciones en la mente para las que el lenguaje simplemente sirve de evidencia” (1995, p. 84).

Chomsky (2004) afirma que “aparte del lenguaje humano, de lo único que se tiene constancia es de la capacidad aritmética, que bien pudiera ser una suerte de prolongación de la facultad lingüística” (2004, p. 63).

Chomsky (2015) explica que “lo que llamamos reglas son el resultado de la aplicación de principios generales de la facultad del lenguaje, que interactúan para producir las propiedades que exhiben las expresiones”. En la misma línea, dice que es posible concebir lo que califica como “estado inicial de la facultad del lenguaje” como “una red fija de circuitos” la cual está conectada a un “tablero de interruptores”. Dicha red es lo que llama “principios del lenguaje” mientras que

“los interruptores son los parámetros; es decir, las opciones que son determinadas por la experiencia” (2015, p. 35). Comenta que “las lenguas difieren en sus sistemas inflexionales” (2015, p. 57) y que “las palabras son interpretadas en términos de factores tales como constitución material, diseño, propósito y características de uso, papel institucional, etc.” (2015, p. 79). En definitiva, “nadie sabe hasta qué punto las propiedades específicas del lenguaje humano son consecuencia de leyes bioquímicas”, las cuales se encargan de regir “objetos” con las particularidades cerebrales de carácter general (2015, p. 83). En esta línea, Westphal en Chomsky (2015) recuerda que “el lenguaje nos permite comunicarnos respecto a hechos y situaciones que no son inmediatos al acto de habla” (2015, p. 94). De igual modo, Rivano en Chomsky (2015) sostiene que “el lenguaje tiene rasgos ininterpretables” los cuales, entiende, “son imperfecciones” (2015, p. 106).

Spolsky (1988) en Llobera (1995) considera que Hymes (1972) cubre el “gran vacío” dejado por Chomsky (1965) al no abordar el tema de la adaptación del mensaje al contexto. Por ello, señala, califica de error “el confundir la noción chomskiana de competencia con la noción general de habilidad”. Reseña que Canale y Swain (1980) refuerzan “la aplicabilidad de la competencia comunicativa en la enseñanza”. Insiste en la idea de Jackendoff (1983), que defiende la superioridad de la competencia lingüística frente al resto en una comunicación. Por ello, señala, cabe distinguir entre lo que Jackendoff (1983) entendía como los “modelos de competencia” y los “modelos de actuación” o, de otro modo, el “conocimiento de los procedimientos” y el “conocimiento declarativo”, esto es, tener la habilidad y saber adaptarla al contexto (1995, pp. 130-131).

Bachman (1990) en Llobera (1995) emplea el concepto de “habilidad lingüística comunicativa” (1995, p. 105) tratando de ampliar el concepto de competencia comunicativa en base a la consideración de los procesos que promueven la interacción de los distintos componentes de la misma junto con los condicionantes contextuales en que se produce el uso de la lengua. Para ello, identifica el uso de la lengua con el discurso y el componente sociolingüístico del mismo, más allá de una simple transmisión de información. Considera que la comunicación va más allá del conocimiento teórico de la gramática, abordando la necesaria habilidad de adaptar el mensaje al objeto comunicativo y de interacción

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

con el contexto, ya que, señala, el uso del lenguaje es un "proceso dinámico" (1995, p. 107). Cita a Candlin (1986), el cual da su particular visión de la competencia comunicativa:

La habilidad para crear significados explorando el potencial inherente en cualquier lengua para la modificación continua en respuesta al cambio, negociando el valor de la convención más que conformándose con el principio establecido. En suma... una unión de estructuras de conocimiento organizadas con un conjunto de procedimientos para adaptar este conocimiento a fin de resolver nuevos problemas de comunicación que no tienen soluciones a medida. (1995, p. 108)

Chomsky (1965), al que refiere Llobera en Llobera (1995), habla de la competencia de la lengua, donde cabe situar la raíz de la competencia comunicativa. Inicialmente, da mayor importancia a la articulación teórica del lenguaje y posterior tipificación de los usos más comunes que al hecho de adaptarlo desde el principio a los matices y peculiaridades derivados del uso del mismo. Es lo que Llobera en Llobera (1995) llama la "tradición estructuralista" cuando cita a Chomsky (1965): "la teoría lingüística se ocupa principalmente de un hablante ideal de una comunidad de habla completamente homogénea, que sabe su lengua perfectamente... Ésta me parece que ha sido la postura de los fundadores de la lingüística moderna y no se ha presentado ninguna razón para cambiarla" (1995, p. 7). Llobera en Llobera (1995) presenta la evolución hacia lo que, refiriendo a Stern (1982), llama "audiolingualismo" y "teoría de aprendizaje neo-behaviorista" (1995, p. 8). Chomsky (1973), al que cita, critica el modelo behaviorista: "la lengua no puede ser descrita como un sistema de organización de la conducta... Aprender una lengua es construirse para sí este sistema abstracto, desde luego inconscientemente". A esto, Chomsky (1973), al que refiere, añade: "en la mayoría de los casos, quizás en todos, podemos transformar el error en tautología apoyándonos en la vaguedad de la terminología skinneriana, utilizando refuerzo como una palabra de uso muy variado para lo que guste, se quiera o se intente decir, etc.". Se trata, en palabras de Llobera en Llobera (1995), lo que ya Chomsky (1966) indica cuando expone "la necesidad de explorar la lengua desde un punto de vista humboltiano: la lengua como competencia más que como estructura".

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

Recuerda las palabras de Chomsky (1966): "una conducta lingüística normal no puede ser descrita en términos de control de estímulos, condicionamiento, generalización y analogía, estructuras, estructuras del hábito, o disposición a responder, de manera que sea claro el significado de estos términos de los cuales tanto se ha abusado" (1995, p. 9).

Hymes (1971) en Llobera (1995), tal y como resume Llobera en Llobera (1995), presenta las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa:

- La competencia lingüística que se refiere a las reglas gramaticales, es decir, que la actuación lingüística sea formalmente posible.
- La factibilidad. Es decir, que las expresiones sean factibles de acuerdo con los medios disponibles: limitaciones de edad, formación, fatiga. Las expresiones no porque sean sintácticamente correctas resultan necesariamente posibles.
- La aceptabilidad o adecuación. La actuación lingüística debe darse de acuerdo con las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se produce. El caso, por ejemplo, de los tratamientos de tú y usted que se dan en la vida social en castellano, refleja lo inadecuado de unas fórmulas fijas, como las que a menudo reflejan algunos libros de texto. El grado de aceptabilidad de la duplicación de los clíticos, la aceptabilidad de un tipo u otro de inicio de una conversación pueden variar según el contexto. Los malentendidos que se producen debido a normas que son diferentes según las clases sociales, según variaciones locales, según el sexo de los hablantes, ponen de manifiesto la necesidad de esta adecuación sociolingüística. A menudo, las reglas que rigen este espacio de la competencia lingüística no son conscientes o no están claramente formuladas, pero en caso de incumplimiento dan lugar a conflictos de mayor o menor grado.
- El darse en la realidad. Es decir, que un hablante no puede inventarse usos de la lengua por razones paradigmáticas u otras. Esto es, no tiene sentido que un estudiante de una lengua extranjera lleve a cabo

respuestas con oraciones completas cuando los nativos siempre contestan con escuetos sí o no. El no tener en cuenta factores como la tematización y la influencia de la deixis en la organización de las expresiones verbales ha llevado a ofrecer como ejemplo oraciones que oralmente no se dan fuera de la clase de lengua. No es pensable que alguien, con una entonación normal y sin iniciar un relato de manera bastante enfática, pueda decir "el coche es negro". En todo caso, querrá reafirmar que es negro o que es el coche lo que es negro. Tanto en un caso como en otro la entonación subrayará el elemento que interesa y por tanto no podrá utilizarse el acento neutro y típico de la oración afirmativa. (1995, p. 13)

Goded (1996) destaca la aportación de la escuela chomskiana por plantearse importantes preguntas relativas a cómo se produce la adquisición del lenguaje, lo cual, entiende, "supuso un enorme reto en el terreno de la lingüística aplicada", "especialmente, al estimular todas las cuestiones que rodean el aprendizaje lingüístico" (1996, p. 95). Recuerda las palabras de Chomsky (1986), el cual señala que "la lengua constituye entonces uno de los muchos sistemas de conocimiento que la persona ha adquirido, uno de los sistemas cognitivos de la persona", así como que "el lenguaje humano es mucho más que un mero sistema de comunicación".

Morin (1988), a quien citan Huerta, Pérez, Zambrano y otros (2014), identifica el lenguaje como uno de los modos en que puede desarrollarse el pensamiento, al que define como "una actividad específica del espíritu humano que, como cualquier actividad del espíritu, se despliega en la esfera del lenguaje, de la lógica y de la conciencia, al mismo tiempo que comporta, como cualquier otra actividad del espíritu, procesos sublingüísticos, subconscientes o submetalógicos" (2014, p. 140).

Knapp (2007) afirma que "los emisores eficaces suelen ser también receptores eficaces y a la inversa" (2007, p. 334). En la misma línea, comenta que los emisores que gozan de una determinada cualificación suelen ser abiertos, saborean una cierta popularidad, cuidan de forma rigurosa su comportamiento,

expresan sus emociones y, por último, muestran una excitación baja de tipo fisiológico. Generalmente, explica, "los buenos codificadores suelen ser buenos decodificadores y viceversa" (2007, p. 337). Por último, expone que, en ocasiones, únicamente somos capaces de percibir lo que tiene sentido de cara a nuestro modo de entender la conducta humana.

Alegre y Villar (2006) sostienen que "la competencia comunicativa está conceputada como fundamental para cualquier egresado y consustancial a cualquier sujeto reflexivo". Comentan que determinadas innovaciones curriculares se han propuesto como finalidad comprender dicha competencia como una "habilidad dependiente del conocimiento (tácito) o de la actuación (destreza en uso) de estudiantes" (2006, p. 227). Consideran que en "cualquier guía de programación de materia" se entiende la competencia comunicativa como lo que denominan "retablo de alta significación didáctica" por sus beneficios en el terreno dialéctico y estético los cuales se encargan de potenciar "la expresividad de sus agentes" (2006, p. 246).

La competencia comunicativa, en palabras de Bermúdez y González (2011), "está sujeta al contexto, a las relaciones con los otros, al rol y a la posición social" (2011, p. 99). Por ello, señalan, conlleva una serie de "procesos, saberes y experiencias" variados que tanto el emisor como el receptor han de utilizar para generar o interpretar razonamientos que se adapten a la "situación y al contexto" comunicativos (2011, p. 98). Refieren a Niño (2008), que define la competencia comunicativa como un "saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo; saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas y normas)" con el objetivo de llevar a cabo "actos comunicativos" que gocen de una cierta eficiencia en una situación concreta, "según necesidades y propósitos" (2011, p. 99). Con ello, entienden la competencia comunicativa como "un instrumento para el cambio" (2011, p. 104) de las organizaciones, en tanto que ésta habilita a los individuos para solucionar sus problemas, desarrollar con eficiencia su rol, retroalimentar la información y fomentar el sentimiento corporativo. Sin embargo, como señala Llobera en Llobera (1995), en el pasado ha sido costumbre plantear la comunicación en torno a "actos de habla" y "estructuras morfosintácticas", dejando de lado todo lo que supone la

"dimensión más compleja y más profunda de la competencia sociolingüística" (1995, p. 21). Es el significado que Viladot (2012) da a las conversaciones, las cuales entiende como "secuencias de interacciones con un principio y un final definido, un intercambio de turnos y con algún tipo de propósito o conjunto de objetivos" (2012. P, 16). Así mismo, afirma que "las grandes instituciones y la construcción del poder se edifican en una historia de conversaciones dentro de la sociedad y a lo largo del tiempo" (2012, p. 16). En esta línea, comenta que la "comunicación humana no tiene lugar en un vacío" (2012, p. 18); que "toda conducta es comunicación" (2012, p. 18); que ésta "tiene una vertiente de contenido y otra de relación" (2012, p. 18) debido a que los procesos comunicativos no solamente transmiten contenidos y, por último, asegura que "la comunicación es una serie ininterrumpida de intercambios, una secuencia de hechos" (2012, p. 19). En la misma línea, Parejo (1995) resalta la importancia de las relaciones sociales diciendo que "vivir en comunidad y comunicación es algo fundamental para el ser humano" (1995, p. 87). Lo señala Andrés-Gallego en Galán (2007), quien explica que "el concepto de comunidad -que no es sólo de saberes, sino comunidad de personas que enseñan y aprenden, que se retroalimentan, de forma que la misma enseñanza hace que los profesores aprendan, en un enriquecimiento mutuo- es lo que caracteriza la Universidad desde su nacimiento" (2007, p. 119).

Jiménez y Álvarez en Álvarez y Jiménez (2003) insisten en la necesidad de crear espacios en los que se intercambien modelos académicos, así como experiencias e ideas con la vista puesta en adecuar las numerosas iniciativas del docente como consecuencia de la inquietud y del "extraordinario voluntarismo" de éste (2003, p. 32).

Rodrigo en Lomas (2002) expone que "en toda relación comunicativa se establecen una serie de contratos pragmáticos con los destinatarios, de forma que éstos hagan el uso adecuado, desde al punto de vista del comunicador, del discurso" (2002, p. 242).

En lo referente al discurso, Reyزابال (1993), al que recuerda Arconada (2006), distingue dos facetas propias del mismo: el "discurso convincente", el cual "se

basa en la argumentación" y recurre a "evidencias, datos objetivos, razonamiento lógico, pruebas" y "comprobaciones"; y el "discurso persuasivo", el cual "se basa en la propaganda o publicidad" y recurre a "emociones, intereses personales, deseos y motivaciones irracionales, subjetividades, adhesiones, anécdotas" y "chistes" (2006, p. 55).

Regueiro en Chamorro y Sánchez (2005) señala que "de igual manera que ninguna estrategia comunicativa puede suplir el conocimiento sólido, bien estructurado y fundamentado de la materia por parte del profesor, tampoco es suficiente por sí sólo, si la transmisión de ese saber no favorece la comprensión del alumno". En esta línea, indica que no favorecen el aprendizaje ni las lecciones que se limitan a los apuntes con el objetivo de ser memorizadas con posterioridad ni la "exposición dogmática" en la que únicamente se tiene en cuenta lo que dicta el docente. Así mismo, advierte que, desde el constructivismo, "el aprendizaje es un proceso eminentemente activo" debido a que conlleva procesos mentales del personal discente. Así mismo, hace referencia a Vigotski (1977) al señalar que "detrás de cada sujeto que aprende hay un sujeto que piensa; y la exposición dogmática o unidireccional no favorece dicha construcción" (2005, p. 181).

La competencia comunicativa es, según indica Santana (2012), que cita a González Ruiz y Martínez Pasamar (2002), el conjunto de "conocimiento, habilidades y estrategias lingüísticas y sociales que ponemos en funcionamiento cada vez que tomamos parte en un intercambio lingüístico" (2012, p. 348). Desde el punto de vista de la psicología, Bermúdez y González (2011) refieren "la teoría de las necesidades y la identificación de variables sociales" de McClelland (1973), el cual establece un posicionamiento del término competencia junto a lo referente a la vida laboral. Citan a Vargas (2001), que asegura que la competencia comunicativa tiene repercusiones que son fruto de la "construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño", en circunstancias laborales reales, que se logran a través del "ejercicio, de la experiencia" en situaciones determinadas (2011, p. 102). Refieren a Forgas (2006), que recuerda la existencia de la relación entre la competencia comunicativa y la relativa a la profesión, ya que el "saber, saber-hacer y saber-actuar" demandan "suficiente talento comunicativo" (2011, p. 102). El individuo que es capaz de establecer con eficacia relaciones de

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

comunicación es, a juicio de Bermúdez y González (2011), aquel que ha conseguido desarrollar adecuadamente sus competencias comunicativas. Para ello, ambos interlocutores habrán percibido la comunicación desde el punto de vista del otro, recopilando y haciendo uso de la información necesaria para interpretar la misma. Esta labor requiere del dominio de tres aspectos diferenciados: el "saber", esto es, la noción teórica; el "hacer", esto es, la suma de habilidad y destreza; y el "ser" (2011, p. 104), esto es, lo relacionado con el comportamiento, desde un punto de vista psicológico, y el deseo o motivación. Todo ello se ve condicionado por el contexto, el espacio y el tiempo en que se desarrolle, sin olvidar la influencia de lo social, de la ideología, de la cultura y de la economía. Por su parte, Vilà (2008) hace referencia a Rodrigo (2000a) que asegura que la eficacia comunicativa no supone una comunicación que goza de cierta perfección y control y, a su vez, está libre de aspectos ambiguos, sino que se concibe como el "grado de comprensión aceptable o suficiente entre las personas en contacto" (2008, p. 23).

Bermúdez y González (2011) entienden la competencia comunicativa como un concepto multidisciplinar caracterizado por una "visión holística e integradora" (2011, p. 104), la cual supera un posicionamiento estático, que asocia a la rigidez, para pasar a tomar un punto de vista subjetivo, dotado de mayor flexibilidad. Este punto de vista permite establecer con mayor facilidad las relaciones interpersonales de comunicación propias de la vida social. La competencia comunicativa tiene "un carácter eminentemente estratégico" tanto en la dimensión de cada individuo como en la colectiva. Según la filosofía de las autoras, dicha competencia constituye una condición necesaria para iniciar "relaciones" que han calificado tanto de "saludables" como de "productivas" que, en el entorno organizacional, ayuden al mantenimiento de este "clima", así como al "sentido de pertenencia" y los componentes que se encargan de optimizar los "procesos productivos" (2011, p. 96).

Pilleux (2001) la entiende como "un conjunto de habilidades y conocimientos que poseen los hablantes de una lengua, que les permiten comunicarse en ésta, pudiendo hacer uso de dicha lengua en situaciones de habla, eventos de habla y actos de habla". Estas situaciones forman el contexto sobre el que, señala, "lo que

decimos y hacemos tiene significado dentro de un marco de conocimiento cultural. El modo en que usamos la lengua está enraizado en la sociocognición colectiva, por medio de la cual le damos sentido a nuestra experiencia" (2001, p. 150). García Ruíz (2006), al que refieren Gallego y Rodríguez (2014), señala que la comunicación "incluye el dominio de distintos procesos (de codificación y decodificación) y su aplicación a diferentes hablantes y contextos" (2014, p. 427). Este aspecto es matizado por Jover en Lomas (2014), que señala que "la comunicación no es, como antaño estudiamos, un proceso automático de codificación y decodificación de señales, sino un constante proceso de interpretación de intenciones" (2014, p. 78). Lomas en Lomas (2014), que recuerda que "en educación nada es inocente" (2012, p. 16), afirma que la enseñanza de esta competencia a un alumno, principalmente en lo relacionado con su independencia comunicativa es un camino "plagado de incertidumbres y de dificultades" (2014, p. 12). Santana (2012) afirma: "cabe decir que Saussure y Chomsky" son conscientes de que "la comunicación es un proceso extraordinariamente complejo que no se reduce a la simple actualización de un código" (2012, p. 415). En este marco, Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) abogan por desarrollar la competencia comunicativa mediante la implementación de un modelo que integre la misma. Proponen realizarlo a través de la identificación de los aspectos constituyentes de esta competencia y la constitución de procedimientos para evaluar y dar relevancia a la misma. Refieren a Ornelas (2007) al señalar que la competencia comunicativa "constituye una base de raíz metodológica y transversal que sirve de apoyo al resto de las competencias" (2010, p. 218). Savignon (1983), al que refieren Arnold y Fonseca en Ruhstaller y Berguillos (2004), refiere la competencia comunicativa como "un concepto dinámico que depende de la negociación del significado entre varias personas" (2004, p. 46), coincidiendo con Ellis (1985), al que refieren, en que la competencia comunicativa se estructura según diversos grados de perfeccionamiento.

Vilà (2008) analiza la competencia comunicativa desde el punto de vista de la interculturalidad. Para ello, sostiene que la comunicación puede ser concebida como intercultural porque, en primer término, los individuos que se comunican pertenecen a culturas distintas, lo que la autora califica como "multiculturalidad del encuentro" y porque, en segundo término, "se alcanza la eficacia comunicativa

intercultural”; es decir: los sujetos que mantienen contacto son comprendidos aceptablemente en sus relaciones interpersonales, al superar determinadas barreras que se presentan al intercambiar culturas (2008, p. 23). En esta línea, Vilà (2008) se atreve a definir la “competencia comunicativa intercultural” como el “conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz” (2008, p. 49).

Un enfoque comunicativo es, en palabras Canale (1983), al que refiere Lomas en Lomas (2014), “un enfoque integrador en el que el objetivo principal es preparar y animar a los aprendices a explotar óptimamente su limitada competencia comunicativa” con el objetivo de comunicarse en la vida real (2014, p. 54). La forma en que la enseñanza enfoca la comunicación hace hincapié, según indica Lomas en Lomas (2014), en que el principal propósito de la educación ha de ser el aprendizaje de competencias comunicativas, esto es, “el aprendizaje de un saber hacer cosas con palabras”, en contraposición al tradicional aprendizaje de tipo académico basado en la memorización y que representa “el aprendizaje de un saber cosas sobre las palabras”. Se viaja desde la visión de la enseñanza como medio para consolidar lo que llama “el legado literario” (2014, p. 11) hacia una concepción en que lo más importante es el aprendizaje progresivo de habilidades de comunicación. Por ello, pone de manifiesto que la fuerza educativa en el aprendizaje de competencias conoce el desajuste entre lo impartido en las aulas y las habilidades que las personas deben manejar si lo que pretenden es subsistir en la vida real, independientemente de los círculos académicos. Es decir, la percepción de la enseñanza de la competencia lingüística se reitera en el principio de dirigir la enseñanza de la lengua “al aprendizaje de los conocimientos, de las habilidades, de las estrategias y de las actitudes” (2014, p. 12) que favorecen la obtención y el perfeccionamiento de la competencia comunicativa.

García, Aguilar y Moras en Álvarez y Jiménez (2003) reconocen que “romper con los mecanismos memorísticos y bucear en los conceptos no resulta, a veces, tarea fácil” (2003, p. 204).

Martínez (2006) asegura que “el concepto de competencia comunicativa (...) sirve de nexo entre la macro y la microlingüística” (2006, p. 16). Así mismo, hace referencia a Hymes (1996), el cual asegura que, desde la óptica antropológica y sociolingüística, como reacción a las ideas de Chomsky, sugirió cambiar el concepto de competencia lingüística por uno que fuese más global: el de la competencia comunicativa, el cual contiene tanto el significado social del lenguaje como el referencial. En esta línea, la autora señala que “para Hymes la competencia comunicativa es la que permite a la persona combinar e interpretar mensajes y negociar significados en relaciones interpersonales” en situaciones concretas. Por tanto, asegura que “a través del aprendizaje de una lengua se aprende a vivir lingüísticamente en sociedad” (2006, p. 19). En la misma línea, la autora hace referencia a Habermas al decir que, para éste, la competencia comunicativa se puede describir como la “capacidad de los hablantes de actuar comunicativamente”, así como la creación de un ajuste recíproco de sus acciones por buscar una comprensión mutua y un pacto libre el cual se considere de manera subjetiva como tal (2006, p. 21). Así mismo, Martínez (2006) hace referencia a Savignon (2000), quien comulga con las ideas de Hymes, al puntualizar que “la competencia comunicativa no es absoluta, sino relativa y depende de la cooperación de todos los participantes involucrados” (2006, p. 21). Recuerda que la competencia comunicativa, para Daza, Vargas, García y otros (2000), demanda un “desarrollo permanente” así como “una adaptación a nuevas situaciones contextuales, históricas y culturales” (2006, p. 23).

Bermúdez y González (2011) aseguran que la competencia comunicativa es una idea que aparece en el “seno de la lingüística” y, actualmente, es vista como un “compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes” que colabora en el proceso productivo de la “convivencia y las relaciones” entre dos o más personas y entre grupos, ya que la “coexistencia” de los humanos necesita la intervención de una comunicación que goce de una cierta eficacia (2011, p. 96). Así mismo, hacen referencia al pensamiento de Pasquali (1972) al decir que la competencia comunicativa es un “proceso de interacción en el que dos o más sujetos se reconocen como iguales, comparten experiencias, actúan con sentido de comunidad” en base a una discusión conducente a construir determinados pactos (2011, p. 96).

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

La comunicación radica, según entiende Santana (2012), en la interrelación de dos conceptos de diferentes orígenes que se unen para formar la competencia comunicativa de un individuo. Con ello, el lenguaje sería producto de la congruencia de dos factores: el “plano biológico”, referido a la destreza de articular el lenguaje, es decir, a la capacidad de hablar que tienen las personas; y el “plano cultural”, referido al conocimiento del conjunto de procedimientos y recursos necesarios para desarrollar una lengua, basado en un progresivo adiestramiento lingüístico de las personas y en una constante labor de mejora. En esta línea, la enseñanza lingüística posee lo que Lomas en Lomas (2014) llama “énfasis comunicativo”. Este hecho debería comprenderse no únicamente como una visión encaminada a enseñar procedimientos y reglas que apoyen la enseñanza en competencia comunicativa, con independencia de la función ética de dichos procedimientos y reglas, sino que también debería entenderse como una ocasión que permite comprobar y calcular el valor de lo que llama “efectos subjetivos y culturales del hacer lingüístico”, así como de la comunicación que transmite el lenguaje (2014, p. 16).

La competencia comunicativa es, en palabras de Romeú (2005) citado por Bermúdez y González (2011), “una configuración psicológica que integra las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos” (2011, p. 99).

La palabra y, con ello, la educación lingüística, puede convertirse en una eficaz herramienta en manos de los poderes políticos ya que, como sostiene Sánchez-Enciso (2008), la “mercantilización del sistema pedagógico ha llevado la demanda y la oferta al mismo terreno de individualismo salvaje que caracteriza al sistema global” (2008, p. 18). Lomas en Lomas (2014) reflexiona sobre este hecho, solicitando a la escuela y a los docentes que fomenten lo que llama “emancipación comunicativa” (2014, p. 17) y una “conciencia crítica” (2014, p. 63), esto es, un claro posicionamiento crítico frente al uso del lenguaje a favor de intereses políticos y creencias, entorpeciendo el desarrollo de la sociedad. Refrendando estas palabras, Lomas en Lomas (2002) considera que “sigue teniendo sentido el compromiso emancipador de la educación con las personas y con los pueblos” (2002, p. 289). Aprender a usar la lengua debe servir para la comunicación entre

los individuos y el entendimiento democrático. En esta línea, refiere a Bronckart y Dolz (2007) al afirmar que “la lógica de la formación por competencias nos llega desde los poderes económicos” y está ligada a un plan de “desregulación neoliberal” al cual hay que hacer frente de manera firme, así como “denunciar sus objetivos sociopolíticos” (2014, p 63). Por ello, considera que no es suficiente con llevar a cabo un proceso de adquisición de competencias comunicativas y de uso de la lengua si eso no está unido a pensamientos éticos y democráticos que dirijan el uso de la lengua a lo que denomina “convivencia en libertad y en equidad entre las personas, entre las lenguas y entre las culturas” (2014, p. 63). En base a esto, aborda el significado de lo que entiende como “ética de la comunicación”:

La educación lingüística en las sociedades democráticas no debiera disociarse de la enseñanza y del aprendizaje de las actitudes críticas y de los conocimientos sociolingüísticos que fomentan en las aulas una ética de la comunicación vinculada al aprendizaje de la democracia y al aprecio de la diversidad lingüística y cultural de las comunidades de habla. El aprendizaje de competencias comunicativas en los centros educativos debería estar impregnado de una ética de la equidad, de la democracia y de la libertad. (2014, p. 17)

Canale y Swain (1980), citados por Lomas en Lomas (2014), en su ensayo “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, analizan el concepto de competencia comunicativa, desde el punto de vista de sus repercusiones en la metodología educativa. Entienden como “acción comunicativa” la puesta en marcha de las competencias comunicativas, ya que es posible observar estas últimas a través de aquella, esto es, de la ejecución de acciones comunicativas. Tomando como referencia el proceso de enseñanza de una segunda lengua, distinguen cinco puntos estratégicos a la hora de desarrollar un enfoque por competencias comunicativas: considerar la división de la competencia comunicativa en las subcompetencias “lingüística”, “sociolingüística” y “estratégica”, todas ellas con igual importancia e interés para la educación del alumno; búsqueda de la respuesta a las necesidades comunicativas de los alumnos, orientadas a conseguir las tres subcompetencias mencionadas; orientación de la labor educativa a que el alumno desarrolle “confianza en la

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

comunicación", disponiendo de oportunidades que le permitan exponerse, afrontar y desarrollar situaciones comunicativas que le sean beneficiosas; aprovechamiento de las destrezas comunicativas previas del alumno, como base para el aprendizaje continuo; y dotar a los alumnos de información, práctica y experiencia suficientes como para abordar sus necesidades comunicativas. Cita a Canale (1983) para actualizar estos cinco puntos orientándolos a programar la enseñanza de una segunda lengua desde un punto de vista comunicativo: "extensión de las áreas de competencia", "necesidades de comunicación", "interacción significativa y realista", "habilidades del aprendiz en su lengua nativa" y "enfoque a través del currículo" (2014, pp. 46-49 y 54-55). En esta línea, Martínez (2006) recuerda las ideas de Celce, Murcia, Dörnyei y otros (1995), los cuales proponen un modelo de competencia comunicativa desde un enfoque de "adquisición de segundas lenguas, pero considerarlo válido para describir el uso de la primera lengua".

Martínez (2006) menciona a Hernández, Rocha y Verano (1998), quienes plantean tres competencias nuevas: la primera, la "interpretativa", está vinculada a los actos que lleva a cabo un individuo con el fin de entender los variados "contextos de significación", sean del tipo que sean; la segunda, la "argumentativa o ética", es comprendida como una "acción contextualizada" la cual pretende explicar las ideas que modulan el texto; y, por último, la tercera, la "propositiva o estética" (2006, p. 26), está ligada con la probabilidad de producir y modificar significados en una situación no artística, debido a que en el lenguaje de la vida cotidiana se producen afirmaciones de carácter propositivo o estético.

Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) señalan que la competencia comunicativa es condición imprescindible, como parte de un amplio grupo de medidas al respecto, para que los docentes generen productos académicos de calidad. Destacan la importancia de la misma si ésta se analiza dentro del ámbito de la educación:

Esta actividad suele estar presente en todos los contextos y circunstancias humanas y es la base de cualquier proceso de conocimiento e interacción de los individuos, se constituye en el ambiente natural de las personas que, consciente o inconscientemente, voluntaria e involuntariamente,

intercambian constante y permanentemente mensajes, tanto de manera directa como de forma indirecta a través de infinidad de mecanismos y medios. (2010, pp. 215-216)

El análisis de la competencia comunicativa, de acuerdo con la filosofía de Bermúdez y González (2011), necesita “una visión holística alejada de posturas mecanicistas y rígidas” con el objetivo de permitir o favorecer una posición “multifactorial y necesariamente subjetiva o por lo menos flexible”, especialmente al aplicarse al entorno organizativo, donde las relaciones entre los humanos establecen el alcance de los objetivos (2011, p. 99).

Por otra parte, la consideración de la competencia comunicativa en la educación actual no puede dejar de lado la presencia y efecto de las nuevas tecnologías. Es el prelude de Medrano (1993), quien anuncia que las nuevas tecnologías han sido capaces de modificar el sitio que ocupaban los medios didácticos en el proceso formativo y que, durante un periodo largo de tiempo, “los medios se han considerado como uno de los aspectos finales a considerar en el proceso de diseño de las acciones formativas” (1993, p. 10). En base a ello, sostiene, la tecnología ha sido capaz de transformar al docente en tutor, puesto que “le ha hecho perder su papel de impartidor formal de información” para pasar a ser un “animador” que se encarga de orientar tanto a individuos como a pequeños grupos (1993, p. 17). Es lo que Castells (1997), al que citan Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010), señala al afirmar que “las redes informáticas interactivas crecen de modo exponencial, creando nuevas formas y canales de comunicación, y dando forma a la vida a la vez que ésta les da forma a ellas” (2010, p. 234). Estos últimos recuerdan también las palabras de Martín Barbero (2003), que habla de la “emergencia del ecosistema comunicativo”:

La revolución tecnológica que vivimos no afecta sólo por separado a cada uno de los medios, sino que está produciendo transformaciones transversales que se evidencia en la emergencia de un ecosistema comunicativo conformado no sólo por nuevas máquinas o medios, sino por nuevos lenguajes, escrituras y saberes, por la hegemonía de la experiencia

audiovisual sobre la tipográfica, y la reintegración de la imagen al campo de la producción de conocimientos. (2010, p. 234)

Cano (2005) entiende que el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son una capacidad "instrumental" y "transversal" que permite afrontar los nuevos tiempos y que, además, "trasciende lo instrumental para suponer una transformación en los modelos comunicativos, en las relaciones con los demás y en los procesos de enseñanza-aprendizaje" (2005, p. 146). En esta línea, Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010), que la llaman competencia "vértice" o "comunicacional" (2010, p. 238) identifican, refiriendo a González y Wagenaar y otros (2004), las competencias comunicativas como competencias "instrumentales", destacando que son "capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas" que son "necesarias para la comprensión, la construcción, el manejo, el uso crítico y ajustado" (2010, p. 219) en el desarrollo de una profesión.

Lomas en Lomas (2014) analiza las diferencias existentes entre competencia comunicativa, entendida como "los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación" y lo que llama "comunicación real", entendida como "la realización de tales conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y ambientes" (2014, p. 50). Refiere a Canale y Swain (1980), quienes consideran que la primera es parte fundamental de la segunda.

Lomas en Lomas entiende "las competencias generales del ser humano" como "saber", "saber hacer" y "saber ser". Cita a Consejo de Europa (2002), que las refiere en relación a "conocimientos (empíricos y académicos)", "destrezas", "habilidades", "competencia existencial" y "capacidad de aprender" (2014, p. 61).

Por su parte, Bermúdez y González (2011) observan la competencia comunicativa desde el punto de vista de su presencia en las organizaciones, donde, aseguran, ha sido situada gracias a la contribución de numerosas disciplinas, entre las que se encuentran la psicología, la sociología y la comunicación. Así mismo, comentan que en el terreno psicológico se hallan las aportaciones vinculadas al estudio de determinadas características individuales como las "actitudes, las habilidades y la

creatividad en el desempeño". Por otro lado, afirman que, en el campo sociológico, se ubican el desarrollo de índole tanto teórica como empírica sobre las relaciones entre dos o más personas en el entorno laboral y la comunicación como elemento recíproco y relacional (2011, p. 101). Siguiendo esta línea, identifican una configuración que aporta los principios para establecer un esquema de la competencia comunicativa en el entorno de las organizaciones. Para ello, citan a Hernández (2007), el cual define una serie de elementos que explican la competencia comunicativa en las organizaciones: "la capacidad de comprender y aceptar la visión del otro (legitimización de la percepción) y una apreciación adecuada de sí mismo", o lo que el autor denomina como el "saber", entendiéndolo como una serie de conocimientos tanto de carácter empírico como teórico; "la búsqueda de información objetiva y requerida en el proceso comunicativo", o lo que llama el "saber hacer", en relación a las habilidades; y el "autocontrol emocional", o lo que entiende como el "querer hacer" (2011, p. 101), en relación a la práctica o el modo con que los individuos solucionan los problemas en su contexto. El desarrollo de la competencia comunicativa dentro de la organización es, señalan, "un proceso conjunto e interdependiente". Refieren a López (2008), al señalar que la "acción comunicativa implica una relación directa, persona a persona" y dicho interés personal se desarrolla a través de una "intrincada red interdependiente", constituida tanto por las capacidades y cualidades de tipo personal, así como por la práctica y el conocimiento para desarrollar cargos de diversa consideración (2011, p. 102). Plantean que la esencia de la filosofía de López (2008) es que la competencia media en el "rendimiento eficaz", ya sea comprendida como "característica, dimensión, conjunto de conocimientos o procedimientos organizados en esquemas operacionales" (2011, p. 102). Apuntan que la competencia comunicativa en un grupo de trabajo conlleva dominar las habilidades construidas mediante el "aprendizaje consciente y el desempeño en la actividad profesional" (2011, p. 103). En esta línea, citan a Correa (2001) al plasmar que un individuo únicamente es capaz de profundizar en el aprendizaje de una "tarea de una actividad" mediante un "esfuerzo persistente" (2011, p. 103). Así mismo, Huerta (2006), al que refieren, asegura que "las competencias son repertorios de comportamientos y características individuales que hace a las personas eficaces" en un contexto concreto (2011, p. 103). Distinguen la presencia de la competencia comunicativa en dos ámbitos diferentes: lo relativo al individuo,

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

donde se materializa en torno a la suma de lo inherente a la persona y lo que ésta aprende de su profesión, de forma motivada y consciente; lo relativo a la organización, respecto de cómo el intercambio comunicativo influye en el desarrollo de las tareas y cómo las personas abordan e interpretan los mensajes intercambiados, tanto profesionales como personales.

Huerta (2006), al que refieren Bermúdez y González (2011), afirma la existencia de competencias comunicativas las cuales es posible relacionar con la actividad en el ámbito de las organizaciones. En base a ello, Bermúdez y González (2011), que entienden estas competencias relacionadas con la mente de las personas, así como con sus destrezas en torno a lo cognitivo, lo socioafectivo y lo psicomotor, identifican tres grupos de habilidades que denominan como "competencias comunicativas necesarias en el ámbito de las organizaciones". El primer grupo de habilidades o "competencias lingüísticas" está formado por cuatro destrezas, entre las que se encuentran las "discursivas", las "psicolingüísticas", las "sociolingüísticas" y las "pragmáticas". El segundo grupo de habilidades o "competencias de liderazgo" está formado también por cuatro destrezas, cada una de las cuales corresponde con una habilidad lingüística de las indicadas. Son, respectivamente, el "autocontrol", la "búsqueda de información objetiva para el desarrollo del proceso de comunicación", la "toma de decisión" y la "orientación a resolver problemas". El tercer grupo de habilidades o "competencias de relación" se consolida gracias a cuatro destrezas que corresponden, respectivamente, con cada par de habilidades lingüísticas y de liderazgo indicados: "capacidad de escucha", "empatía-rapaport", "capacidad de entender y aceptar el punto de vista de otra persona" y "actitud comunicativa".

2.3 Disciplinas desde las que se aborda la competencia comunicativa

Las disciplinas desde las que se aborda la competencia comunicativa ofrecen, en palabras de Bermúdez y González (2011), "múltiples miradas para comprender la competencia comunicativa". La observación y comprensión de todas ellas requiere efectuar un recorrido que parte de la "psicología", como disciplina relacionada con el "comportamiento" que rige la comunicación; pasa por la "lingüística", por

administrar el uso del lenguaje; y termina en la "pragmática", disciplina que abarca diversos aspectos integrantes de la competencia comunicativa. En torno a este camino, señalan, Chomsky (1965) analiza lo referente a la lingüística, desde el punto de vista de la "competencia lingüística", como Chomsky (2004) explica al afirmar que "el lenguaje proporciona instrucciones a los sistemas de actuación" (2004, p. 23). En tanto que abordar la competencia comunicativa en su totalidad no es posible si solo se observa lo lingüístico, refieren, Hymes (1971) amplía lo referente a la lingüística y lo complementa con miradas hacia los aspectos "social" y "psicológico". Lo complementa McClelland (1973), al que refieren, ampliando su visión hacia "el campo psicosocial". Desde la psicología, señalan, Piaget (1981) aborda la disciplina cognitivista planteando la "teoría del desarrollo cognitivo" (2011, p. 97). Añaden que, observando la competencia comunicativa desde el punto de vista de su contribución a las organizaciones, entran en juego disciplinas como la psicología, la sociología y la comunicación.

Hymes (1971), al que refiere Pilleux (2001), defiende la aportación de la competencia comunicativa al estudio detallado del discurso. En esta línea, Pilleux (2001), que señala que "el concepto de competencia comunicativa es complementado a la luz de los avances en disciplinas tales como la pragmática, la psicolingüística y la filosofía" (2001, p. 143), refiere la importancia de analizar el discurso, el cual, señala, "se ocupa de la dimensión interactiva e intersubjetiva del uso del lenguaje" (2001, p. 144). Coinciden Bermúdez y González (2011), que, como se ha indicado, aseguran que la competencia comunicativa es una idea que aparece en el "seno de la lingüística" (2011, p. 96). El uso de la competencia comunicativa por las personas introduce, para Pilleux (2001), la disciplina sociolingüística ya que, como señala, "el hablante sólo puede actuar exitosamente en su lengua si es comunicativamente competente en ella, esto es, si posee la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística" (2001, p. 151).

Hymes (1971) en Llobera (1995) considera necesario el abordar la competencia comunicativa desde el punto de vista que concibe la lengua como parte integrante de una "comunidad lingüística", aceptando la existencia de "variables de tipo sociocultural" o lo que, refiriendo a Gumperz (1964), Hymes (1968) y Labov

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

(1966), denomina como "factores sociales", de los cuales depende el concepto de competencia. Defiende la transculturalidad del lenguaje: "el estudio comparativo del papel del lenguaje llevado a cabo muestra que la naturaleza y evaluación de la capacidad lingüística varían de forma transcultural". Asume que la competencia comunicativa se alimenta de su desarrollo en sociedad, en torno a tres variables: "motivos", "necesidades" y "experiencias", las cuales se realimentan a sí mismos en tanto que generan nuevos motivos, necesidades y experiencias (1995, p. 34).

Calsamiglia y Tusón en Lomas (2014) abordan la trascendencia de la lengua como medio para explicar y comprender los procesos de transformación de la sociedad. Respecto de la diversidad lingüística, emplean la "etnografía de la comunicación" (2014, p. 26), como parte de la "sociolingüística", para analizar los escenarios sociales en los cuales se encuentran presentes varias lenguas o dialectos. Consideran que estas situaciones son más comunes que excepcionales y que no han de entenderse como problemáticas, sino más bien como ricas y convenientes.

Martínez (2006) menciona a Hernández, Rocha y Verano (1998), los cuales proponen la competencia comunicativa a partir de una "concepción pragmática del lenguaje que no niega la importancia de la competencia lingüística" (2006, p. 26).

Lomas en Lomas (2014) cita a Consejo de Europa (2002), que señala que la competencia comunicativa se forma mediante los componentes "lingüístico", "sociolingüístico" y "pragmático" (2014, p. 61).

A las disciplinas lingüística, pragmática y sociolingüística, Arnold y Fonseca en Ruhstaller y Berguillos (2004), citando a Bachman (1990), identifican dos disciplinas desde las que abordar la competencia comunicativa: el cognitivismo, en referencia a las necesarias "capacidades metacognitivas"; y la psicofisiología, en referencia a lo que denominan como "mecanismos psicofisiológicos", necesarios para la comunicación (2013, p. 48).

Por último, cabe mencionar la concepción que Mas y Tejada (2013) tienen de una competencia cuando la consideran como un término "transdisciplinario", nutrido de "la filosofía, la epistemología, la lingüística, la sociología, la ecología..." (2013, p. 162).

2.4 La competencia comunicativa a través de los elementos que constituyen su esencia

Es posible entender la competencia comunicativa como formada por la agrupación de un conjunto de competencias comunicativas específicas que, juntas, forman un todo. Éstas forman el esqueleto que sustenta la competencia comunicativa y son las que forman su razón de ser. Lo sintetizan Llobera, Turell y Zanón en Llobera (1995):

Ningún estudioso se ha atrevido a afirmar que la lengua sea un fenómeno simple. Conocemos la complejidad de la escritura, con sus diferentes alfabetos y otros sistemas de signos y símbolos, sus convenciones fijas, la variedad de géneros textuales, el esplendor de las literaturas, lo farragoso de la mayor parte de lo escrito, lo efímero de los escritos de periódicos y revistas, la enorme dificultad en la mera eficacia comunicativa. Es sabido que una ligera entonación puede cambiar el sentido de una expresión y que incluso la ausencia de respuesta fática de quien escucha en un diálogo puede interrumpir el intercambio y provocar tensiones entre los interlocutores. La lengua hablada, con sus matices y sus convenciones sociales, con su poder de persuasión y seducción, su capacidad de evitar y provocar catástrofes personales y sociales, no parece tampoco un fenómeno simple. Es la lengua igualmente la que permite organizar nuestra experiencia y desarrollar nuestro conocimiento y la que permite articular sociedades y regular conductas colectivas. (1995, p. 4)

Widdowson (1989) en Llobera (1995) distingue los componentes de la competencia comunicativa en función de las aportaciones de Hymes (1972), Chomsky (1980), Bialystok (1982) y Bialystok y Sharwood-Smith (1985), a los que refiere: "para Chomsky la competencia es conocimiento; para Hymes la competencia es conocimiento y habilidad; para Bialystok y Sharwood-Smith habilidad es conocimiento y control". En base a ello, establece los dos componentes de la competencia como "conocimiento y habilidad", cada uno de los cuales, refiriendo a Hymes (1972), relaciona a su vez con "posibilidad, factibilidad, adecuación, realización". De estos cuatro parámetros, el primero lo relaciona con

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

la "competencia gramatical" y los tres restantes, con la "competencia pragmática" (1995, p. 89).

Canale (1983) en Llobera (1995) aborda el análisis de los componentes de la competencia comunicativa. Distingue entre cuatro aspectos que denomina "áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica". Señala que la competencia gramatical se centra en la comprensión y dominio del código que regula el lenguaje, requiriendo la habilidad de entender y ejecutar el lenguaje desde su literalidad. Considera que la competencia sociolingüística aborda el desarrollo del lenguaje como parte de un contexto, evolucionando desde el significado literal del mismo hacia la asunción de lo que denomina "factores contextuales", tales como "la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción". Entiende que la competencia discursiva se basa en la producción de composiciones comunicativas cohesionadas y coherentes, fruto de la adecuada elección de estructuras gramaticales y de significados. A este respecto, refiere a Charolles (1978), el cual identifica cuatro tipos de lo que denomina "meta-reglas": "repetición del significado" o prolongación del mismo; "progresión del significado" o avance; "no contradicción" o estabilidad; "relevancia del significado" o cualidad de congruente. Por último, asume la competencia estratégica como el dominio del lenguaje que permite a un hablante tener la capacidad de efectuar un uso estratégico del lenguaje para resolver exitosamente aquellas comunicaciones que se desarrollen bajo deficiencias comunicativas, bien sea por falta de competencia de los intervinientes, bien sea por pretender elevar intencionadamente la efectividad de la comunicación (1995, p. 66-69).

Widdowson (1989) en Llobera (1995), por su parte, señala al conocimiento de la gramática como componente central de la competencia comunicativa, del cual entiende que es "un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental" (1995, p. 84), en alusión a la concepción que Chomsky (1980), al que refiere, tiene sobre el conocimiento de la lengua.

Las lenguas, en palabras de Chomsky (2004), han de ser “sumamente simples y sumamente similares unas a las otras” (2004, p. 28).

Canale y Swain (1980), referidos por Lomas en Lomas (2014), defienden la división de la competencia comunicativa en las siguientes subcompetencias: “lingüística”, que comprende “el léxico y las reglas de la morfología, la sintaxis, la semántica de la oración gramatical y la fonología”, esto es, la correcta interpretación y exposición del significado de un enunciado; “sociolingüística”, que busca saber interpretar el significado real de un discurso, en contraposición a su significado literal, en base al conocimiento tanto de “las normas socioculturales” como de “las reglas del discurso”, o lo que Llobera en Llobera (1995) denomina “binomio coherencia-cohesión” (1995, p. 21); y “estratégica”, consistente en poseer recursos que permitan desarrollar adecuadamente el discurso cuando se dé una deficiencia bien en la competencia comunicativa, bien en la acción comunicativa. A estas tres subcompetencias, cabría añadir la que Canale (1980), citado por Lomas en Lomas (2014), entiende como “competencia discursiva”, la cual, como cita Souviron (2013) refiriendo a Canale (1983), también recibe el nombre de competencia “textual” (2013, p. 48), por disgregación de la competencia sociolingüística, prestando mayor atención al uso de la gramática, en especial de la sintaxis, y de la semántica que llevan a construir adecuadamente el discurso (2014, pp. 46-49 y 54-55). Celce-Murcia, Dornyei y Thurrel (1995), a los que refieren Bermúdez y González (2011), abordan la competencia que también denominan “discursiva”, como formada por las competencias “lingüística”, “sociolingüística”, “accional” y “estratégica” (2011, p. 98). Complementando la ya referida división que de la competencia comunicativa hace Lomas en Lomas (2014), citando a Canale y Swain (1980), Arnold y Fonseca en Ruhstaller y Berguillos (2004) refieren y desarrollan el planteamiento de Canale y Swain (1980) y de Canale (1983), que entienden dividida la competencia comunicativa según cuatro subcompetencias o habilidades: “competencia gramatical” (2004, p. 46), o lo que Galindo (2005) llama “dominio del código” (2005, p. 433), coincidiendo con lo que Pérez (2004) desglosa como “dominio del código, ya sea el verbal como el no verbal, a la modalidad escrita y a la oral, para expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones” (2004, p. 149), o lo que Bermúdez y González (2011) llaman, simplemente, “conocimiento de reglas gramaticales” (2011, p. 97-

98), como habilidad de abordar el uso de la lengua a través del conocimiento de "elementos léxicos, morfosintácticos, fonológicos y semánticos"; "competencia discursiva" (2004, p. 46), como capacidad de expresar combinaciones de ideas con coherencia y cohesión, esto es, lo que Bermúdez y González (2011) llaman "capacidad para cohesionar textos" (2011, p. 98); "competencia sociolingüística" (2004, p. 46), como facultad de adecuar la comunicación al contexto, ajustando la estructura y el sentido del mensaje a la finalidad de éste, al contexto y a los destinatarios del mismo, conforme a lo que Galindo (2005) llama "reglas pragmáticas, de adecuación social y de producción lingüística" (2005, p. 433) y Bermúdez y González (2011) llaman "conocimiento que rige la utilización de la lengua" (2011, p. 98); "competencia estratégica" (2004, p. 46), como habilidad para emplear recursos verbales y no verbales ante dificultades comunicativas o lo que Bermúdez y González (2011) llaman "habilidades de hacer uso de recursos que activan procesos mentales" (2011, p. 98). Este planteamiento pone de relevancia lo que Hymes (1972) denomina "uso" (1972, p. 282) del lenguaje, en tanto que un aprendizaje únicamente basado en la gramática deja de lado el resto de subcompetencias, relacionadas éstas con la puesta en práctica del lenguaje mediante la comunicación.

(Hymes, 1972; Canale en Llobera, 1995; Lomas en Lomas, 2014; Souviron, 2013; Bermúdez y González, 2011; Arnold y Fonseca en Ruhstaller y Berguillos, 2004; Galindo, 2005; Pérez, 2004; Hornberger en Llobera, 1995)

Los componentes de la competencia comunicativa serían las "modalidades separadas de alfabetismos" a las que hacen referencia Cortés, Marín y Guzmán (2013), que recuerdan que numerosos autores, entre los que se encuentran Área (2012), Sierra (2009), García Matilla (2001), Ferrés (2010) y Aguaded (2013), entre otros, han hecho referencia a la "formación y adquisición de habilidades en los dominios y ámbitos" de la competencia comunicativa como "modalidades separadas de alfabetismos" de tipo digital audiovisual, mediático e informacional (2013, pp. 291-292).

Bachman (1990) en Llobera (1995) entiende que la competencia comunicativa está compuesta por "el conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner

en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado" (1995, p. 108). La entiende formada por tres componentes: "competencia lingüística", basada en el conocimiento de los mecanismos del lenguaje; "competencia estratégica", como capacidad intelectual del hablante que le permite articular los mecanismos del lenguaje adaptándolos al contexto y a lo que denomina "estructuras del conocimiento", formadas por el "conocimiento sociocultural" y el "conocimiento del mundo"; y "mecanismos psicológicos" o "psicofisiológicos", referidos a los sucesos naturales que se ponen en marcha durante la comunicación y que han de ser estudiados científicamente desde la neurología y la psicología (1995, p. 108).

De la "competencia lingüística", Bachman (1990) en Llobera (1995) la entiende dividida dos competencias diferenciadas. La primera de ellas es la "organizativa", relacionada con los aspectos formales de la lengua en cuanto a su estructura, la cual se subdivide en dos competencias: la "gramatical", que identifica la habilidad para articular la lengua en busca del significado adecuado; y la "textual", relacionada con la creación de textos coherentes y cohesionados. La segunda de ellas es la "competencia pragmática", relacionada con la capacidad de uso de la lengua en función de los hablantes y de la situación comunicativa, la cual se subdivide en dos competencias: la "ilocutiva", vinculada a la intencionalidad del hablante; y "sociolingüística", vinculada al uso el lenguaje en función del contexto. De la "ilocutiva" señala que puede dividirse a su vez en "acto ilocutivo" o intención de comunicar algo, "acto proposicional" o intención de persuasión y "acto ilocutivo" o intención de petición. La intencionalidad y el efecto obtenido se observan a través de tres funciones diferentes: Las "funciones manipulativas", cuyo objetivo es ejercer influencia; la "instrumental", que busca prescribir acciones; la "regulativa", relacionada con el ejercicio del control; la "heurística", vinculada al deseo de aprendizaje; y la "imaginativa", que recurre al humor y a la imaginación (1995, pp. 109-119).

Respecto de la competencia "estratégica", Bachman (1990) en Llobera (1995) habla del dinamismo de los procesos de comunicación, lo cual exige al hablante analizar el contexto y establecer una "negociación del significado" de la comunicación, esto es, establecer lo que Faerch y Kasper (1984), a los que refiere,

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

llaman "estrategias de comunicación", las cuales pueden ser observadas desde dos puntos de vista: en primer lugar, desde su faceta "interactiva", o lo que Tarone (1981), al que cita, llama "el intento por parte de dos interlocutores para llegar a un acuerdo sobre un significado en situaciones donde las estructuras de significado relevante parecen no ser compartidas"; en segundo lugar, desde su faceta "psicolingüística", relacionada con las "estrategias de producción" de Tarone (1981), al que refiere, el cual las define como "un intento de usar el propio sistema lingüístico de forma eficiente y clara con el mínimo esfuerzo" (1995, p. 119). De la competencia "estratégica" señala que tiene varios componentes: un "componente evaluativo", que permite acotar la información necesaria para la comunicación, determinar estructuras lingüísticas y habilidades para su desarrollo, y evaluar si se ha conseguido el objetivo de la comunicación; un "componente de planificación", el cual gestiona los aspectos relevantes requeridos para el éxito de la comunicación; y un "componente de ejecución", que determinan una planificación para la consecución de la comunicación "en el modo y canal apropiado a la meta comunicativa" (1995, pp. 121-122).

Así mismo, respecto de los "mecanismos psicofisiológicos", Bachman (1990) en Llobera los considera necesarios para definir el uso del lenguaje. En referencia a Faerch y Kasper (1983), señala que estos mecanismos están formados por los "neurológicos" y los "fisiológicos" (1995, pp. 125-126), que cubren todos los necesarios en los diferentes procesos físicos involucrados en una comunicación.

Hornberger (1989) en Llobera (1995) refiere los cuatro componentes o "sectores" de la competencia comunicativa identificados por Hymes (1972), los cuales, indica, "caracterizan el conocimiento subyacente individual y la habilidad en el uso de la lengua":

El grado de posibilidad se refiere a lo que es posible partiendo del sistema lingüístico del individuo, es decir, el conocimiento del individuo de la fonología, la morfología, el léxico, la sintaxis, la semántica y la pragmática de la(s) lengua(s) en la comunidad de habla.

El grado de factibilidad se refiere a lo que es posible dada la capacidad psicolingüística del individuo, es decir, la memoria y percepción del individuo.

El grado de adecuación se refiere a lo que es conveniente dada la naturaleza del acontecimiento comunicativo, es decir, las características del lugar/escenario, los participantes, los fines, el acto, la clave, los instrumentos, las normas, y el género del acontecimiento.

El grado de ocurrencia se refiere a lo que ocurre o no ocurre dada la posibilidad, factibilidad y adecuación, o falta de las mismas. Incluye, así, tanto lo que puede ser posible, factible y conveniente, pero no hecho, como lo que no es posible, factible o conveniente, pero hecho. (1995, p. 51)

En esta misma línea, Arnold y Fonseca en Ruhstaller y Berguillos (2004) recuerdan que Bachman (1990) presenta las variables en torno a las cuales se concreta "la habilidad de comunicación lingüística": la "competencia del lenguaje" o habilidades "de naturaleza organizativa y pragmática" necesarias para comunicarse; la "competencia estratégica" o "capacidades metacognitivas" en que se basa el aprendizaje lingüístico; y los "mecanismos psicofisiológicos" que se ponen en marcha al comunicarse. Refieren a Canale y Swain (1980) que, respecto de la componente pragmática de la competencia comunicativa, dicen que está formada por la suma de dos competencias: la "ilocutiva" y la "sociolingüística". De la competencia "ilocutiva", Bachman (1990) dice que está compuesta por la "función ideacional", que representa la adecuación del uso del lenguaje a la intencionalidad del mensaje; la función "manipulativa", destinada a obtener respuesta a una orden; la "función heurística", relacionada con la enseñanza y el aprendizaje; y la función "imaginativa", relacionada con la creatividad en el uso del lenguaje (2004, pp. 46-47). La simplificación que, del modelo de Canale (1983), hace Bachman (1990), al que refiere Souviron (2013), habla de "competencia estratégica u organizativa", como agrupación de las competencias "gramatical" y "textual", además de mencionar la competencia "pragmática" y la "sociolingüística" (2013, p. 48). En esta misma línea, Bermúdez y González resumen el modelo de aproximación a la competencia comunicativa que establece Bachman (1990) como

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

formado por dos competencias principales: "organizativa", a la cual asocian principalmente la "competencia gramatical"; y "pragmática", la cual entienden compuesta por las competencias "gramatical", "textual", "illocutiva" y "sociolingüística" (2011, p. 98).

El modelo de Correa (2001), referido por Bermúdez y González (2011), aborda la competencia comunicativa como formada por cinco competencias: "lingüística", o "saberes del código de la lengua"; "pragmática", o "saberes interiorizados sobre las formas de reconocer las intenciones de un discurso"; "cultural", o "saberes sobre el mundo social"; "tímica", o "expresión y manejo de la emotividad"; e "ideológica", o "selección, estructuración y depuración de los elementos culturales y prácticas sociales" (2011, p. 98).

Celce, Murcia, Dörnyei y otros (1995), según recuerda Martínez (2006), consideran que la competencia comunicativa está formada por otras competencias entre las que figuran la lingüística, la sociolingüística, la discursiva, la estratégica y, por último, la que califica como "accional" (2006, p. 24).

Romeú (2005), a la que refieren Bermúdez y González (2011), introduce en su concepto de competencia comunicativa los "procesos cognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y la actuación sociocultural del individuo" (2011, p. 99). En esta línea, comentan que tanto el componente "cognitivo" como el "sociocultural" de la competencia comunicativa al que refiere Romeú (2005) implican los "saberes culturales adquiridos" y la "cultura de los individuos con los que interactúan sus conocimientos, valores, necesidades, emociones y motivaciones en un constante proceso de retroalimentación" (2011, p. 99). Lo señala Silvero (2006), cuando recuerda que un "continuo proceso retroalimentador" entre lo que el docente lleva a cabo y los frutos de sus acciones goza de una cierta importancia ya que se hace necesario que el profesorado sepa si está efectuando su trabajo adecuadamente (2006, p. 136). Más allá va Scola en Galán (2007) cuando explica que tanto docentes como estudiantes no pueden efectuar su labor sin saldar el pago de manera personal, sin el esfuerzo diario de la enseñanza y de la "asistencia crítica y apasionada" (2007, p. 172). En esta línea, comenta, el docente no podrá llevar a cabo sus actividades sin tener que prestarse personalmente a los testimonios de

los compañeros en un careo teñido de libertad y permanencia tanto en el plano académico como en el científico.

(Lomas en Lomas, 2014; Arnold y Fonseca en Ruhstaller y Berguillos, 2004; Galindo, 2005; Bermúdez y González, 2011; Silvero, 2006; Galán, 2007)

El estudio de la competencia comunicativa es abordado por Bermúdez y González (2011) desde el punto de vista de su división en lo que denominan dos "dimensiones básicas": "dimensión lingüística" y "dimensión estratégica" (2011, p. 99). Respecto de la primera, hacen alusión a la filosofía de Chomsky (1965) al comentar que la primera de las dimensiones de la competencia comunicativa, a la que han denominado "lingüística", engloba lo relativo a los aspectos tradicionales de la gramática, a los cuales asigna los grados morfológico, sintáctico, fonético, fonológico y semántico. Así mismo, comentan que Hymes (1971) añade a estos elementos "la capacidad y el entendimiento de relacionarlos con el contexto sociohistórico y cultural" en el que se desarrolla el proceso comunicativo (2011, p. 99). A este respecto, Bermúdez y González (2011) comentan que la "dimensión lingüística" de la competencia comunicativa comprende la "competencia discursiva, la competencia psicolingüística y la competencia sociolingüística". La "competencia discursiva" es la "capacidad" de un individuo para establecer procesos comunicacionales eficaces y adecuados en una lengua, utilizando correctamente las normas de la gramática y los significados de un texto tanto hablado como escrito (2011, p. 100). En esta línea, refieren a Niño (2008) al decir que la narra como la "facultad de asignar la macro estructura semántica y las relaciones de coherencia y cohesión" (2011, p. 100). Respecto de la "competencia psicolingüística", comentan que numerosos autores, entre los que se encuentra Tobón (2005), hacen alusión a "factores de la personalidad, la sociocognición y el componente afectivo" que se encargan de distinguir la "psicologización de las competencias", reconociendo de esta manera "su componente subjetivo", debido a que no todos los hablantes así como no todos los interlocutores pertenecen al mismo nivel social, ni tienen los mismos rasgos intelectuales, culturales, "sistema de motivaciones", ni la misma edad y sexo. Por este motivo, afirman que la lengua es un instrumento que permite al ser humano intercambiar significados, así como informarse y comunicarse (2011, p. 100). Por último, la "competencia

sociolingüística”, a la que hacen referencia desde la perspectiva de Van Dijk (1980), el cual propone que los “esquemas mentales, las actitudes y los valores son el resultado de la interacción de las mentes de una comunidad”, es decir, de un “hecho social”. Además, aseguran que la “competencia sociolingüística implica todos los componentes sobre los aspectos socioculturales o convenciones sociales” del uso de la lengua y está constituida por una serie de ingredientes básicos como “el saber, conceptos teóricos y empíricos”; “el saber hacer: procedimientos, habilidades y destrezas” y, por último, “saber ser o querer hacer: actitudes que abarca la competencia existencial del ser” (2011, p. 100). Señalan que esta competencia, según Hymes (1971), domina las normas de “interacción social y la competencia cultural” que ayudan a entender las reglas de la manera de comportarse de los sujetos de una determinada cultura, así como la absorción de los matices culturales y más concretamente los que hacen referencia a la “estructura social, valores y creencias” (2011, p. 100). Sostienen que, desde la visión de la pragmática, las aportaciones de Austin (1962) han permitido observar la competencia comunicativa “más allá del dominio del código”, al sumar las capacidades del sujeto con el fin de conseguir sus propósitos, por lo que se utiliza el lenguaje como herramienta para reflexionar, declinar, ocultar e interrogar, constantemente conforme a la cultura, a los “sistemas de valores y a las expectativas contextuales de cooperación” de las personas que participan en un proceso comunicacional (2011, p. 100). Por otra parte, respecto de lo que consideran la segunda dimensión de la competencia comunicativa, a la que han denominado “estratégica”, comprende los aspectos vinculados con la utilización efectiva del lenguaje, asegurando que la misma representa la habilidad de utilizar tanto elementos de índole verbal como no verbal con el objetivo de favorecer los procesos comunicativos y, de esta manera, contrarrestar fallos que se produzcan en dichos procesos comunicacionales que, a su vez, procedan de “falta de conocimiento” o de otros atributos que los limiten (2011, p. 101). Aluden a Bachman (1990) al definir la “competencia estratégica” como una capacidad que consiente al sujeto utilizar con mayor efectividad lo que denomina como “habilidades disponibles”, al ejecutar un trabajo concreto, tanto si dicho trabajo está vinculado con el uso comunicacional de la lengua como si no lo está (2011, p. 101). Así mismo, comentan que el hecho de ser competente comunicativamente está íntimamente relacionado con el entorno en el que se desenvuelve el individuo,

lo que denota que, para el análisis de la competencia, requiere una situación concreta, ya que su estudio tanto de índole teórica como metodológica varía en función del mismo.

En la línea de lo imaginativo, Freedman (2003), al que refiere Souviron (2013), analiza la creatividad contraponiendo lo que denomina "el sentido Habermas" a lo que denomina "sentido focaultiano":

(Freedman) defiende la creatividad en el sentido de Habermas más que en el sentido focaultiano de originalidad, como proceso que da lugar a algo, una ficción concebida tras el hecho en sí, y afirma que se basa en el interés que despierta el tema, implicando un proceso de aprendizaje funcional que depende de la reproducción e incentiva una forma organizativa que fomenta el liderazgo. (2013, p. 56)

Santana (2012) considera que la competencia comunicativa está formada por la suma de la "competencia lingüística", formada por "el conocimiento y empleo adecuado de las normas y de las estrategias textuales, morfosintácticas, léxicas, fonéticas y ortográficas" y la "competencia pragmática", que, en referencia a González Ruiz y Martínez Pasamar (2002), recuerda que rige la utilización idónea del lenguaje en función del contexto (2012, p. 348).

Pilleux (2001) entiende la competencia comunicativa como la suma de competencias y subcompetencias radicadas en elementos "lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y psicolingüísticos": "competencia lingüística", formada por los elementos "contexto proposicional", "morfología", "sintaxis", "fonética", "fonología" y "semántica"; "competencia sociolingüística", formada por los elementos "reglas de interacción social", "modelo SPEAKING (Hymes)", "competencia interaccional" y "competencia cultural"; "competencia pragmática", formada por los elementos "competencia funcional", "implicatura" y "presuposición"; y competencia "psicolingüística", formada por los elementos "personalidad", "sociocognición" y "condicionamiento afectivo" (2001, pp. 145-146).

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

Gallego y Rodríguez (2014), en referencia a Lomas, Osoro y Tusón (2003), señala que la competencia comunicativa "incluye procesos lingüísticos, sociolingüísticos y textuales" (2014, p. 427).

Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) categorizan los diferentes aspectos que integran el concepto de competencia comunicativa en función de lo indicado por diferentes autores, a los que refieren. Con ello, obtienen lo que denominan "las principales posturas y los ámbitos asociados a la competencia comunicativa". En primer lugar, refieren a OCDE (2006), que distingue en la competencia comunicativa los siguientes elementos: "utilizar herramientas de forma interactiva", "capacidad de uso del lenguaje, los símbolos y los textos de modo interactivo", "capacidad de utilizar el saber y la información de forma interactiva" y "capacidad de uso de la tecnología de manera interactiva". En segundo lugar, mencionan el conjunto de competencias básicas que González y Waganaar y otros (2004), a los que citan, constituyen la competencia comunicativa: "capacidad de abstracción, análisis y síntesis", "capacidad de comunicación oral y escrita", "capacidad de comunicación en un segundo idioma", "habilidad en el uso de tecnologías de la información y la comunicación", "habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas", "capacidad para identificar, plantear y resolver problemas" y "capacidad para tomar decisiones". En tercer lugar, refieren a SCANS (1992), que desglosa las competencias en tres tipos diferentes: "destrezas básicas: lectura, escritura, aritmética y expresión oral"; "capacidad de razonamiento: pensamiento creativo, toma de decisiones informadas, resolución de problemas, capacidad de visualizar situaciones complejas y de aprender a aprender"; y "cualidades personales: responsabilidad individual, autoestima, sociabilidad, capacidad de organización e integridad personal". En cuarto lugar, refieren lo que Eurydice (2002) entiende como el conjunto de competencias que resultan imprescindibles en la concepción de la competencia comunicativa: "comunicación en lengua materna", "comunicación en lenguas extranjera", "competencia digital" y "expresión cultural". Por último, refiere lo que ISTE (2006) considera como el conjunto de destrezas y saberes que dan importancia a la competencia comunicativa: "creatividad e innovación", "comunicación y colaboración", "investigación y fluidez

informativa”, “ciudadanía digital” y “conceptos teóricos y funcionamiento de la tecnología” (2010, p. 217).

Una clasificación exhaustiva de los diferentes tipos de competencias comunicativas es la que propone Lomas en Lomas (2014) que, a su vez, destaca la importancia que tiene el aprendizaje de todas ellas. Esta clasificación diferencia entre seis tipos de competencias comunicativas: la “competencia oral”; la “competencia lectora”; la “competencia escrita”; la “competencia literaria”; la “competencia mediática” o lo que Ferres (2007), citado por Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) llama “competencia en comunicación audiovisual” (2010, p. 221) y, por último, “la competencia hipertextual” (2014, pp. 7-8).

Con cierto paralelismo a lo anterior, Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010), destacan cuatro componentes de la competencia comunicativa o “ámbitos” (2010, p. 215) en los que el docente ha de moverse: disposición para la obtención minuciosa de recursos documentales, tecnológicos y artísticos, mediante capacidades relacionadas con la lectura y lo literario; destreza en el uso de las nuevas tecnologías, mediante capacidades relacionadas con lo hipertextual; habilidad lingüística para la exposición verbal del fruto de la obtención de recursos, mediante capacidades relacionadas con lo oral; y facultad de compilar la información e insertarla en medios de comunicación adecuados, mediante capacidades relacionadas con lo escrito y lo mediático. Señalan que la competencia comunicativa se puede desglosar en aspectos “de carácter lingüístico, informativo, tecnológico, digital y mediático” (2010, p. 218). Son los ámbitos de la competencia comunicativa que denominan, respectivamente, “competencia de lenguajes”, “tecno-competencia”, “info-competencia” y “media-competencia” (2010, pp. 223-224). Refieren a OCDE (2006) para indicar las características esenciales que ha de poseer el conjunto de componentes que forman la competencia comunicativa: facilitar la obtención de resultados relevantes desde un punto de vista personal o social, habilitar para enfrentar y resolver situaciones contextuales concretas y dotar de relevancia a las personas sin necesidad de ser especialistas en la materia. Citan a Roegiers y Peyser (2010), que identifican cinco competencias básicas en la competencia comunicativa: “lingüísticas”, “informáticas”, “comunicacionales”, “mediáticas” y “teóricas” (2010, p. 220).

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

Cortés, Marín y Guzmán (2013) entienden que la competencia comunicativa se corresponde con cinco aspectos ligados a la docencia, teniendo los cuatro primeros carácter instrumental: destreza en el aprendizaje y utilización del lenguaje; "tecno-competencia", "info-competencia", "media-competencia"; y el aspecto no instrumental relacionado con la ética y las emociones (2013, p. 283).

Pilleux (2001) analiza la figura del discurso como fruto surgido de la interrelación entre disciplinas tradicionales y la enmarca como competencia básica o "transversal", en referencia a Dijk (1985). Bajo este marco, refiere a Stubbs (1987), el cual señala que "el análisis del discurso investiga la lengua, ya sea oral o escrita, más allá de los límites de la oración; las relaciones entre lengua y sociedad; y las propiedades interactivas de la comunicación diaria" (2001, p. 144).

Perrenoud (2004), al que refieren Gallego y Rodríguez (2014), entiende la competencia comunicativa como una competencia "inicial básica que todo docente debería poseer" (2014, p. 427).

Respecto de las competencias oral y escrita, Santana (2012), señala que, si bien en muchas ocasiones es posible diferenciar lo escrito de lo oral, éstos ambos se mezclan en lo que llama un "continuum gradual" en el que lo oral y lo escrito se entrelazan. De ahí surge la definición de "oralidad", o manifestación de características orales en los textos escritos y "escrituradad" (2012, p. 1634), o manifestación de características de la escritura en las expresiones orales. Con ello, distingue cuatro posibles relaciones o "contextos" entre lo oral y lo escrito:

- Oral – oral: en el extremo del registro que representa la oralidad y la inmediatez comunicativa se encuentra la conversación coloquial.
- Escrito – escrito: en el extremo opuesto se sitúan la prosa expositiva o el texto jurídico.
- Oral – escrito: aspectos de la oralidad que se cuean en textos escritos como una carta familiar, un correo electrónico a un amigo.

- Escrito – oral: y lo escrito se cuela en la oralidad en géneros como una conferencia o un juicio oral. (2012, p. 1646)

Con ello, Santana (2012) señala que, en ocasiones, se produce lo que denomina “mímesis intencionada de la oralidad y de la coloquialidad en la escritura” (2012, p. 1646), en lo que entiende un intento de plasmar en un texto escrito rasgos claramente asociados a manifestaciones orales coloquiales.

En base a las consideraciones indicadas según los diferentes autores consultados y tomando como estructura de referencia la clasificación propuesta por Lomas en Lomas (2014), junto con las consideraciones de Hymes (1972) sobre el origen de esta destreza, se profundiza a continuación en los aspectos más importantes que definen y estructuran la competencia comunicativa.

2.5 El currículo por competencia comunicativa

Canale (1983) en Llobera (1995), refiriendo y ampliando lo propuesto por Canale y Swain (1980), establece lo que entiende por “directrices para un enfoque comunicativo”. Lo desarrolla de modo general y lo particulariza en torno al aprendizaje de segundas lenguas. Lo concibe como un enfoque que fomente la integración de las habilidades de los hablantes con el objeto de que, aun siendo éstas limitadas en mayor o menor medida, conozcan el modo de optimizar su aprovechamiento ante situaciones comunicativas concretas. Defiende la creación de un currículo que fomente una competencia comunicativa integrada por igual por “cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica”. Aboga por que el currículo se adapte a las cambiantes necesidades comunicativas de los alumnos, las cuales varían en función del nivel de aprendizaje alcanzado por los mismos. Señala, como aspecto esencial, el que el currículo ofrezca al alumno situaciones de aprendizaje realistas, las cuales tendrán mayor probabilidad de éxito que las puramente teóricas. Respalda el que el aprendizaje de las lenguas se base en lo ya aprendido previamente y se enfoque siempre desde lo que llama “integración natural del conocimiento” a través del currículo (1995, pp. 74-75).

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

La enseñanza y la evaluación han de estar, en palabras de Canale (1983) en Llobera (1995), "orientadas al conocimiento y orientadas a la habilidad". Solicita del currículo educativo que distinga el concepto de competencia comunicativa del concepto "comunicación real", esto es, del desarrollo de una comunicación. Respecto de este último, solicita que se preste atención tanto al conocimiento requerido por un hablante, necesario, pero no suficiente para desarrollar la competencia comunicativa, como a la habilidad de este para desarrollar la comunicación (1995, p. 72).

Llobera en Llobera (1995) exige al currículo educativo la capacidad de "enseñar a aprender en contra de enseñar gramática" (1995, p. 18).

La educación superior, según la filosofía de Hernando en Chamorro y Sánchez (2005), se ha de comprometer a que la tecnología pueda impregnar todas las dimensiones de sus "currícula" (2005, p. 210).

La adopción de un enfoque por competencias ha de tener presente la necesidad de contemplar capítulos especiales dedicados a la competencia comunicativa. A este respecto, Montero (2008), al que refiere Souviron (2013), establece las características que ha de tener un currículo por competencia comunicativa:

- Fomentar el aprendizaje de la lengua mediante su uso, integrando las cuatro destrezas (hablar, escuchar, escribir y leer) al servicio de la comunicación.
- Contextualizar los aprendizajes recreando situaciones reales o verosímiles de comunicación.
- Promover la interacción de los alumnos realizando tareas en grupo.
- Utilizar la reflexión sobre los mecanismos de la lengua y sus elementos formales para una mejor comprensión de las producciones ajenas y para la corrección de las producciones propias.

- Tratar de manera integrada la lengua y la literatura favoreciendo el contacto de los alumnos con discursos modélicos y despertando la conciencia de comunicación del lector con una tradición y una cultura. (2013, p. 55)

2.6 La competencia lingüística como motor de la competencia comunicativa

Chomsky (2004) asegura que "nadie es dueño de una ciencia, de modo que no tiene sentido hablar de la ciencia del lenguaje de Chomsky" (2004, p. 52). Sostiene que "deberíamos ser muy claros, muy explícitos acerca de lo que sabemos, acerca de los que tenemos conocimientos técnicos, máxime si estamos en el mismo barco que todos los demás" (2004, p. 53). En la misma línea, comenta, "tan sólo procurarnos hallar nuestro camino de la mejor de las maneras" (2004, p. 53).

Chomsky (1965), al que citan Bermúdez y González (2011), entiende la competencia lingüística como "capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación" (2011, p. 97).

Chomsky (2004), comenta que "la noción del lenguaje es demasiado imprecisa" (2004, p. 56), explicando que "la propiedad más elemental de la facultad lingüística es la propiedad de la infinitud discreta" (2004, p. 62). También lo refleja Chomsky (2015) al asegurar que "el lenguaje humano tiene sus bases en una propiedad elemental que parece estar biológicamente aislada: la propiedad de la infinitud discreta" (2015, p. 11).

Hymes (1971), al que refiere Pilleux (2001), señala la competencia lingüística como el enfoque necesario para comprender los principios en torno a los cuales se desarrolla la competencia comunicativa, o lo que Bermúdez y González entienden, en referencia a Hymes (1971), como "una actuación comunicativa acorde a las demandas del entorno" (2011, p. 97). Pilleux (2001) alude a la "dicotomía chomskiana" (2001, p. 144) de Hymes (1971), al igual que lo hace Llobera en Llobera (1995, p. 12), en torno a los conceptos que Hymes (1972) llama "conocimiento" y "uso" (1972, p. 282) y Pilleux (2001) llama "competencia lingüística" y "actuación lingüística" (2001, p. 144) y la tacha de limitada a la hora

de comprender el uso de la lengua. El primer término habla del entendimiento del lenguaje, de la capacidad lingüística teórica. El segundo, del uso del mismo en situaciones concretas y ante condicionantes propios de las mismas. Tener la capacidad de emplear la lengua no sólo significa conocer la teoría lingüística sino, más allá, requiere de capacidad para utilizarla en función del contexto y de los requerimientos puntuales del mismo. El uso de la lengua se desarrolla no sólo en función de los conocimientos gramaticales, sino el uso impuesto por la participación en la vida social y los condicionantes que supone el adaptarse al registro léxico y actitud demandados por el acto social concreto. El aprendizaje de la lengua o gramática y el aprendizaje del uso de la lengua se desarrollan al mismo tiempo y han de considerarse, también, al mismo tiempo, como un conjunto. Lo que Souviron (2013), refiriendo a Cabrerizo (2008), denomina "el saber" (2013, p. 49) es la puesta en práctica de una actuación comunicativa activa, basada en los recursos de los que el sujeto dispone, previa observación del contexto en que se realiza, análisis y evaluación personal del mismo y adopción de una actitud de respuesta concreta. Pilleux (2001) refiere a Fishman (1970) como quien entiende la competencia comunicativa como la capacidad para comunicarse en función de los "elementos pragmlingüísticos y psicológicos involucrados en la comunicación interpersonal", a la que denomina "reglas de interacción social": "quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), dónde (escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados)" (2001, p. 145). Gallego y Rodríguez (2014), refiriendo a De la Uz y otros (2010), definen la competencia comunicativa como "una síntesis singular de la habilidades y estilos que se emplean acertadamente por el sujeto en consonancia con las características y exigencias de los participantes y contextos donde tiene lugar la comunicación" (2014, p. 427). Refiriendo a Tejada (2005), señalan que contribuye a la motivación y positivismo a la vez que facilita la toma de decisiones.

(Hymes, 1972; Pilleux, 2001; Lomas en Fuertes, 2001, Llobera en Llobera, 1995; Arnold y Fonseca en Ruhstaller y Berguillos, 2004; Gallego y Rodríguez 2014; Souviron, 2013)

Chomsky (2015) explica que, en la medida en que las lenguas fueron siendo más y mejor estudiadas desde lo que llama la óptica de la "gramática generativa" (2015, p. 29), quedó muy claro que la diversidad de la lengua había sufrido una subestimación tan tajantemente como su complejidad, del mismo modo en que sufrió una subestimación el punto hasta el que "las lenguas están determinadas por el estado inicial de la facultad del lenguaje" (2015, p. 31). Asegura que una verdadera teoría del lenguaje humano ha de cumplir dos requisitos: por un lado, lo que llama como "adecuación descriptiva" y, por otro lado, lo que califica como "adecuación explicativa". En esta línea, sostiene que los aspectos gramaticales de una lengua satisfacen la cláusula de la "adecuación descriptiva" en la medida que rinde cuentas de las propiedades de la lengua y de lo que el hablante sabe de manera tácita. Por otra parte, en referencia a la "adecuación explicativa", comenta que una teoría del lenguaje ha de exponer que "cada lengua particular puede ser derivada de un estado inicial uniforme" de acuerdo a lo que califica como "condiciones limitantes" las cuales han sido exigidas por aspectos relativos a la experiencia (2015, p. 31).

Chomsky (1988) afirma que "en el estudio del lenguaje procedemos en abstracto, al nivel de la mente, y también esperamos ganar terreno en la comprensión de cómo las entidades construidas a este nivel de abstracción, sus propiedades y los principios que las gobiernan, pueden explicarse en términos de propiedades del cerebro" (1988, p. 19).

Lorenzo (2001) refiere el razonamiento chomskiano basado en entender la "facultad lingüística como esencialmente independiente de otras facultades mentales" y, al mismo tiempo, "ajena tanto en su maduración como en su ejercicio a cualquier apelación a los niveles de inteligencia general del individuo" (2001, p. 59). El autor comenta que la posición de Chomsky consiste, esencialmente, en que "hablar en términos de propiedades mentales abstractas o en términos de las propiedades materiales o cerebrales que las manifiestan no supone (...) un salto referencial, sino (...) un cambio de perspectiva en el análisis" (2001, p. 65). En esta línea, cita a Chomsky (1988), el cual sostiene que "cuando hablamos de la mente, hablamos, a cierto nivel de abstracción, de mecanismos físicos del cerebro aún desconocidos" (2001, p. 65). Asegura que Chomsky defiende un "paradigma

mixto de investigación” en el que tanto la perspectiva “mental o abstracta”, por un lado, y la “neuroanatómica o material”, por otro lado, se encargan de desplegar sus correspondientes “aparatos” de tipo conceptual “en la medida en que sean capaces de observaciones, generalizaciones o predicciones que a la otra le estén vedadas” (2001, p. 67). Por tanto, dice, la filosofía chomskiana es capaz de identificar la lengua que adquiere cada individuo y se expresa como un “sistema de conocimiento interiorizado en su mente, un sistema cognitivo más de entre los que está llamado a desplegar por pura determinación” de carácter biológico (2001, p. 68). Entiende que “Chomsky sostiene la postura de ceñir la referencia de la noción de la lengua, en tanto que tecnicismo lingüístico, a un hecho de la psicología individual que (...) parece tener un asiento bien definido en la anatomía de cada sujeto, y una localización y extensión semejantes de uno a otro individuo” (2001, p. 70). En esta línea, afirma, Chomsky acepta que “la competencia gramatical (...) no es más que el resultado de la adopción de puntos de vista alternativos” (2001, p. 71). Explica que, para los que confían en el funcionalismo, el diseño gramatical da respuesta a la necesidad de desempeñar satisfactoriamente los fines de tipo externo comunicativos, mientras que para Chomsky, dicho diseño gramatical trata de responder óptimamente a la necesidad de complacer lo que exigen los módulos de índole psicológica. Así mismo, explica, la principal seña de identidad que diferencia la teoría chomskiana de la teoría funcionalista contemporánea se halla en lo que llama “prisma internista” o “mentalista”, contrario a lo que califica como “externismo” funcionalista libre de “connotaciones watsonianas o skinnerianas” (2001, p. 140). Comenta que Chomsky no cree que el lenguaje haya podido quedar al margen de los procesos de evolución que se definen con la aparición del homo sapiens moderno. Realmente, explica, lo que ha pretendido con sus ideas ha sido únicamente atenuar el peso que pueda haber tenido la presión de tipo selectivo del contexto durante tal proceso. Así mismo, Lorenzo (2001) cita a Pinker y Bloom (1990), los cuales aseguran que “las teorías funcionalistas sobre la evolución del lenguaje pueden ser verdaderas, aún cuando sean falsas las teorías funcionales sobre la adquisición del lenguaje” (2001, p. 182).

Ferrés en Lomas (2002) sostiene que “si la mente racional es analítica, la mente emocional es impulsiva”. En esta línea, añade que “si la mente racional es reflexiva

y siempre consciente, la emocional es poco o nada reflexiva y mucho menos consciente; en algunos casos, absolutamente inconsciente" (2002, p. 269).

Goded (1996) explica que "la propia configuración del sistema de comunicación que supone el lenguaje deberá poder admitir distintos niveles de explicación" (1996, pp. 270-271).

Echenique en Gómez (1995) explica que en "nuestra sociedad se inserta por amplia tradición filológica en una línea de estudio y conocimiento de la propia lengua que es (...) altamente encomiable" (1995, p. 5).

Llobera (1995) aboga por que el docente lleve al alumno a aproximarse a la gramática de un modo inductivo, preferentemente que, de modo deductivo, ofreciéndole formas de comprenderla más que reglas para aplicarla. A este respecto, recuerda las palabras de Rutherford (1987):

La gramática de la lengua como objeto de estudio se introduce en la experiencia del aprendiente no como un cuerpo objetivado de conocimiento extraño que tiene que dominarse o como un conjunto de obstáculos que tiene que superarse, sino como una red de sistemas en los cuales el aprendiente ya está introducido. Y él mismo debe ser quien resuelva las implicaciones gramaticales basándose en las muestras de lenguaje que encuentra y en conexión con su contribución como experto adquiridor de una lengua. (1995, p. 17)

Pérez y Zayas (2007) afirman que la comunicación lingüística es "quizá la competencia de las competencias", así como el medio para adquirir las demás, debido a que "sin ella no hay comunicación ni conocimiento" (2007, p. 20). Otra de las características que resaltan sobre la competencia en comunicación lingüística en un entorno social en el que se hablan varias lenguas es la "capacidad para desarrollar estrategias", las cuales aprueben la circulación de conocimientos entre numerosas lenguas y la facultad para vivir y entender a los demás (2007, p. 20). Así mismo, exponen la idea de que la correa transmisora de su filosofía consiste en "estar alfabetizado en el siglo XXI", así como el hecho de que haber desarrollado la competencia en comunicación lingüística de manera apropiada

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

significa intervenir, a través de la lengua, en las prácticas de índole social de las numerosas "esferas de la vida" tanto personal como social y, de este modo, ser capaz de resolver las necesidades de tipo personal (2007, p. 20). Aseguran que, en tanto que aumente la competencia de los alumnos, se podrá ir reduciendo de manera progresiva "el peso de los apoyos paratextuales" y, al mismo tiempo, la importancia de la lengua podrá ir creciendo (2007, p. 208).

Martínez (2006) recuerda que Daza, Vargas, García y otros (2000) definen la competencia lingüística como parte de la competencia comunicativa, pero, a su vez, se encargan de transcender los conocimientos del código lingüístico con el objetivo de iniciarse en todas las formas del lenguaje.

Lorenzo (2001) aborda lo que denomina "sutil sensibilidad de los hablantes con relación a las propiedades de los mensajes formulados en su propia lengua". Entiende que esta especial receptividad de los hablantes se debe a "aspectos ocultos de la capacitación cognitiva", esto es, a factores que no se obtienen de manera directa del mensaje, sino que están implícitos en él (2001, pp. 87-88). A este respecto, recuerda que Chomsky (2000) entiende el lenguaje como "una solución óptima a las condiciones de legibilidad" (2001, p. 127).

Por su parte, Rivano (2013b) confirma que "el lenguaje no retrata la realidad". En la misma línea, comenta, "el lenguaje en uso es como una caja de incontables herramientas con las que se hacen cosas". Explica que "cuando el lenguaje está en uso, no hay conciencia sobre el uso de las herramientas", ya que la percepción consciente de las mismas aflora, únicamente, ante alguna complicación (2013b, p. 55). Entiende que "el lenguaje causa el mundo; genera el mundo del lenguaje" (2013b, p. 66), entendiendo que la forma del lenguaje está en línea con las percepciones que provoca.

La lengua es, a juicio de Santana (2012), la base para analizar la competencia comunicativa. Por ello, refiere el planteamiento de Coseriu (1981, 1992) que considera que "el dominio técnico de la lengua se fundamenta en tres niveles del lenguaje (universal, histórico e individual) que, a su vez, se relacionan con tres saberes lingüísticos (elocucional, idiomático y expresivo) respectivamente, los

cuales deben adecuarse a tres juicios de valor (congruencia, corrección idiomática y adecuación)” (2012, p. 365). A este respecto, Souviron (2013) señala la importancia del lenguaje en la competencia comunicativa y su mayor importancia, si cabe, en el proceso docente:

En la adquisición y desarrollo de la competencia lingüística tenemos presente al lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación de conocimiento, de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y las conductas. Comunicarse y conversar son acciones que fomentan vínculos afectivos y sociales y nos abren al conocimiento de otras realidades y culturas; pero en el proceso docente, además, el lenguaje se convierte en una herramienta de comprensión y representación; debe ser instrumento para la igualdad y motor para la resolución pacífica de conflictos. (2013, p. 49)

Llobera en Llobera (1995) considera que, más allá de aproximarse al lenguaje como un elemento asociado inequívocamente a una metodología o procedimiento, éste ha de entenderse como una habilidad que precisa de una constante adaptación. Por ello, entiende “la lengua como una interacción”, la cual ha de encontrar el equilibrio entre tres aspectos que la identifican: la “impredictibilidad”, que la enriquece y da relevancia; la posesión de “exponentes lingüísticos innovadores”, los cuales forman parte y mantienen su atractivo; y el seguimiento de “rutinas lingüísticas” (1995, p. 6), esto es, de reglas conocidas los hablantes que les permitan comunicarse independientemente de cuál sea su nivel de conocimiento o perfeccionamiento de la lengua.

Rivano en Chomsky (2015) sostiene que la propuesta teórica de Chomsky es que “el lenguaje es una facultad específica del ser humano, innata” (2015, p. 2). Así mismo, asegura que “lo que vivimos diariamente como lenguaje (...) son los productos finales de un proceso que involucra otros sistemas, por lo que no es posible deducir la facultad del lenguaje a partir de la diversidad de datos lingüísticos sin mediar una teoría sobre la facultad del lenguaje que la ubique en el lugar que le corresponde en esta gran complejidad” (2015, p. 3). En la misma

línea, comenta, "la facultad del lenguaje es un generador de expresiones" (2015, p. 4).

Viladot (2012) ofrece otro modo de entender el lenguaje, cuando hace referencia a Ng y Bradac (1993), los cuales subrayan que "el lenguaje es poder" y "puede revelar o reflejar el poder a través de él" (2012, p. 24). De esta manera, la autora indica que "el lenguaje refleja el poder colectivo de sus usuarios" y ejemplifica, basándose en Viladot y Esteban (2011), como el "prestigio de un idioma aumenta o decae con la vitalidad etnolingüística de la población que lo utiliza" debido a que "la categoría del poder del lenguaje subsume distintas facetas" (2012, p. 24).

Cabe tomar como conclusión las palabras de Rivano (2013a), quien define el lenguaje como "un órgano cuyas infinitas funciones pueden reducirse al término comunicación" (2013a, p. 14). Ese sinfín de usos que comprende a dicho término "no es algo constitutivo del lenguaje humano". Así pues, sostiene, "el lenguaje crece en el individuo, se produce sin otra mediación que la exposición natural al entorno social" (2013a, p. 15). Considera que la lingüística sirve de manera constante a lo que califica como "propósitos de instancias de poder social ajenas a la disciplina" (2013a, p. 41). Indica que el lenguaje humano, comprendido como lo que llama "un órgano humano específico", es un "crecimiento particular en la especie" (2013a, p. 16). Considera que "es claro que la facultad del lenguaje se usa en nuestra apropiación del mundo", ya que es capaz de generar modos con los que poder establecer relaciones con el mundo y con los que funcionar en él (2013a, p. 51). En la misma línea, interpreta que "la facultad del lenguaje es el sentido lingüístico humano" (2013a, p. 51) ya que dicha facultad concreta su contexto, o lo que es lo mismo: "su mundo". Así mismo, se puede decir que "el lenguaje causa el mundo; genera el mundo del lenguaje" (2013a, p. 52).

2.7 La competencia oral o el arte de emplear adecuadamente las palabras

Hymes (1971) en Llobera (1995) habla del "aspecto creativo del lenguaje" (1995, p. 32) como la capacidad de un hablante de articular el lenguaje de forma adecuada a la situación en la que se produce la comunicación. Esto es, la

competencia a desarrollar en una comunicación no sólo se reduce a la capacidad de recibir y comprender los mensajes recibidos, sino que se extiende a la capacidad de producir mensajes coherentes, comprensibles, correctos y adecuados al escenario en que se desarrollan. En esta línea, Rivano (2013a) asegura que "la creatividad en el uso del lenguaje no es un objeto de estudio, sino un misterio" (2013a, p. 26). Más allá acude Knapp (2007) cuando cita a Argyle (1975), quien afirma que "algunos de los hallazgos más importantes en el campo de la interacción social giran en torno a las maneras en que la interacción verbal necesita el apoyo de las comunicaciones no verbales" (2007, p. 26).

Rivano (2013a) establece la suposición de que los individuos están dotados de lo que califica como "órgano del lenguaje", el cual es exactamente igual en todos ellos (2013a, p. 28). Así mismo, indica que "en la comunicación normal, cuando algo torna inapropiado, la impropiedad, resulta, no es tal, sino que el interlocutor requiere datos adicionales para construir la adecuación al caso" (2013a, p. 35). Así mismo, sostiene, "tampoco existe el lenguaje, o los contenidos lingüísticos, como una entidad social más allá del individuo que lo produce". En esta línea, asegura, "esta suerte de hiperrealismo lingüístico, con su doctrina del lenguaje como un ente supra-individual, me parece un resabio de la era romántica" (2013a, p. 39). Señala que lo que se enseña no es un "método en abstracto (...) sino una meta, un propósito" (2013a, p. 84). En el lenguaje utilizado en la vida cotidiana, asegura, "la especificación se marca en el propósito de la tarea" debido a que "los instrumentos no se enseñan/aprenden en términos focales" (2013a, p. 84). Entiende, en definitiva, que la creatividad que se despliega en la infinidad de usos lingüísticos en diferentes situaciones, sobre la que se sabe por aspectos intuitivos, introspectivos, descriptivos y procedimentales, es inexplicable.

No en vano, Silvio (1993) y Becker (2002), a los que refiere Arellano (2006), están de acuerdo en el valor que tiene el contexto social, donde el sujeto obtiene los modelos de comunicación, los cuales le habilitarán con el objetivo de que se interrelacione con los demás en su práctica social, la cual, modificándose constantemente, es "dinámica", así como "activa" y, por último, "cambiante" (2006, p. 9).

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

Camps en Lomas (2002) señala que “el uso de la lengua es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativas representativas” (2002, p. 123).

Nussbaum en Lomas (2002) explica que “la evaluación de la competencia comunicativa oral comprenderá la medida de los conocimientos lingüísticos de los alumnos y de su capacidad de uso adecuado” (2002, p. 79). Así, asegura, “el uso de la lengua en la clase tiene (...) doble valor”; por un lado, el de “procedimiento de aprendizaje” y, por otro lado, el de “actividad de evaluación” (2002, p. 80).

La competencia oral, como parte integrante de la competencia comunicativa, es analizada por Jover en Lomas (2014) bajo la perspectiva de que la escuela debe habilitar a los alumnos para poder afrontar y superar situaciones que requieran de habilidades y conocimientos lingüísticos complejos. Para ello, indica, para mejorar la competencia oral de los alumnos se debe reformar previamente la formación del profesorado. Se ha de abolir la antigua cultura del silencio y su objetivo implícito de mantener una jerarquía entre profesores y alumnos en base a la posibilidad de uso de la palabra. Se ha de viajar hacia una nueva forma de enseñar en la que prime el diálogo y el debate, desde cualquier manifestación oral espontánea hasta la utilización de un lenguaje estructurado y sofisticado, como forma esencial de aprendizaje de la competencia oral. Entiende que este viaje se está produciendo y su recorrido se puede observar tanto “desde el optimismo de la voluntad” como “desde el pesimismo de la razón”. El punto de vista positivo contempla los siguientes cambios: “cambios legislativos”, hacia un currículo que contemple la necesidad de formar en competencia comunicativa; “cambios en la formación del profesorado”, ofreciéndoles recursos para abordar este tipo de enseñanza; “cambios en la conciencia lingüística de la ciudadanía”, fomentando el aperturismo hacia el aprendizaje de otras lenguas y apreciando las ventajas del mismo; “prácticas docentes que se proponen un trabajo sistemático con la lengua oral”, eliminando la incomunicación entre asignaturas y entre las diferentes lenguas empleadas; “cambios en los soportes de la memoria y eclosión de nuevas formas de conversación en la red”, atendiendo a la fusión de lectura y escritura y a los nuevos tipos de conversación que ofrece Internet; “paulatina incorporación del aprendizaje dialógico en la educación literaria y reflexión sobre la lengua”,

introduciendo el diálogo y la interacción entre los miembros de la clase y buscando sustituir la memorización por la interpretación de los contenidos; “difusión de cursos y talleres de resolución de conflictos y mediación”, empleando el diálogo y el lenguaje como base fundamental; “nuevas formas de evaluación”, involucrando en la misma a docentes y alumnos; y, por último, “defensa de una educación para una ciudadanía democrática y planetaria”, que tenga en la palabra la mejor herramienta para el desarrollo de las relaciones sociales y políticas (2014, pp. 72-74). Por el contrario, desde un punto de vista más negativo, señala algunos de los elementos que actúan como freno de la introducción de la competencia oral en las aulas: “quiebras en la redacción de los currículos”, en tanto que los bloques didácticos tienen un exceso de contenido basado en la anterior concepción de la enseñanza; “fallas (y retrocesos) en la formación del profesorado”, debido tanto a la falta de puesta en práctica de la teoría como al descenso de los programas de formación permanente; “imposición del currículo editado sobre el currículo legislado”, debido a una incorrecta actualización del temario de los libros de texto; “masificación en la aulas”, de manera que el elevado número de alumnos hace más difícil que todos ellos puedan emplear la palabra siempre que sea necesario; “espejismos en los usos de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)”, dado que sólo se da oralidad a las viejas formas de uso de la palabra, como la locución, en lugar de utilizar técnicas nuevas; “la lengua oral, aún subsidiaria de la escritura”, ya que la mayor parte de la oralidad desarrollada en las clases está basada en la escritura y deja de lado la oralidad asociada a otros ambientes formales e informales; “obsesión por la evaluación... de las competencias lectoras (en el mejor de los casos)”, en referencia a que los procedimientos de evaluación siguen basados en los exámenes tradicionales, dejando de lado la oralidad; y, por último, “el huracán neoliberal y la imposición del mercantilismo sobre la dignidad de las personas y la democracia de los pueblos”, ya que no es buena época para el desarrollo de las competencias contrarias que no estén relacionadas con la “formación de trabajadores dóciles, versátiles y sumisos” (2014, pp. 75-77).

Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) consideran que el profesor universitario debe ofrecer un producto de calidad, cuya transmisión verbal requiere de competencia oral que configure y exprese la información según “esmerados y pertinentes lenguajes coloquiales, científico-técnicos y/o artísticos” (2010, p. 215).

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

La labor docente respecto de la competencia oral pasa, como considera Jover en Lomas (2014), por ofrecer al alumno la posibilidad de realización de un conjunto de actividades que les permitan aprender y desarrollar su oralidad en un gran número de situaciones diferentes. Ello requiere evolucionar desde la anterior puesta en práctica de la comunicación oral, más bien escasa, hacia la práctica dentro de la mayoría de escenarios comunicativos a los que una persona se enfrenta a lo largo de la vida. Para llevar a cabo esta labor, en línea con la contemplación de la "distancia comunicativa" de la que habla Santana (2012, p. 92), propone orientar a los profesores mediante lo que llama "tres coordenadas": "la situación comunicativa", esto es, ofrecer al alumno la posibilidad de forjarse en el mayor número de situaciones comunicativas, cómodas o incómodas para el mismo, a las que puede terminar por enfrentarse, desdibujando así la advertencia de Tusón (1991), al que refiere, que indicaba que si bien la lengua está al alcance de todo el mundo de manera igualitaria, el uso de la misma se produce en desigualdad; "la relación entre los interlocutores (en función de la jerarquía y la familiaridad)", ya que el posicionamiento social de la conversación, tanto por el vínculo entre contertulios como por la situación en que la conversación se produce, condiciona los temas, los modos y cualquier otro aspecto del desarrollo de la misma; y "el propósito comunicativo", ya que no siempre el significado o el propósito verdadero de las palabras es el asociado a su interpretación literal, sino que viene acompañado de aspectos tales como el tono o el lenguaje no verbal (2014, pp. 78-79). Con ello, avisa, "todos, pequeños y grandes, seguimos tropezando una y otra vez con las palabras" (2014, p. 80). Bajo este punto de vista, señala que el alumnado debería poner las palabras a disposición de propósitos que atiendan a la faceta ética de la comunicación o, dicho de otra manera, en referencia a Lomas y Tusón (2012), aconsejar sobre la utilización "de las palabras al servicio de la comunicación, de la convivencia democrática y del aprecio de la diversidad lingüística y cultural" (2014, p. 81).

Como conclusión, en referencia a lo sugerido por Pérez y Zayas (2007), si el contexto comunicativo se ha generado de manera correcta, la familiaridad de la situación hará esta predecible y, al entender ésta, se simplificará el entendimiento de la lengua. Todo ello, evitando lo que Rivano (2013a) señala al mencionar que "las paradojas se producen por forzar el lenguaje común", lanzarlo fuera de lo que

califica como “infinita, pero no arbitraria jurisdicción”, exigirle que se convierta en una herramienta precisa de cara al conocimiento, querer que los elementos del lenguaje que se usan cotidianamente se conviertan en elementos al servicio de la ciencia, “ignorar el potencial infinito de los términos”, etc. (2013a, p. 81). En definitiva, afirma que “la misma forma del lenguaje nos confunde” (2013a, p. 81) y que éste no puede ser considerado un objeto.

2.8 La competencia lectora ante el verdadero significado de lo que se lee

Como parte importante dentro de las competencias comunicativas, Solé en Lomas (2014) aborda el significado y las implicaciones de la “competencia lectora”. Para ello, desde un punto de vista psicológico, analiza cómo ha favorecido la investigación de la lectura al conocimiento tanto de los procesos “cognitivos” como de los “emocionales” (2014, p. 84) inherentes a la comprensión lectora de un texto. Esta investigación, debido a que depende de diversas teorías y metodologías y a la propia evolución de la doctrina psicológica, ha seguido un camino errático que ha condicionado la elección de los elementos en qué se focaliza la investigación y cómo se lleva a cabo ésta. Sobre la elección de estos dos aspectos, cita a Kamil, Afflerbach, Pearson y Moje (2011), que realizan un análisis de los mismos tomando como periodo temporal la década precedente. De este análisis se deducen tres aspectos: toman importancia como objeto de estudio los lectores jóvenes en su etapa adolescente; toman importancia los contextos situados en el ámbito social del lector; y se produce una evolución de los estudios empíricos y cuasi empíricos, concebidos previamente de forma individual, hacia una mezcla de ambos que incorpora resultados procedentes de la estadística.

Una primera aproximación a la definición de competencia lectora sería el asociar la misma con la mera comprensión de una información escrita. Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) entienden que se debe realizar “una búsqueda afanosa de información valiosa, a través de la consulta exhaustiva y de la investigación sistemática y ordenada, de la comparación de fuentes y de un ejercicio de pulimento cuidadoso de la obra, cualquiera que sea su naturaleza” (2010, p. 215). Solé en Lomas (2014) va más allá, asociándola no sólo con la

comprensión, sino con la asignación de un significado asociado a la persona que lee, como resultado de la suma de la preparación previa del individuo y de su actitud hacia el objeto de lectura o disposición para la comprensión, valoración, comparación, integración, etc., esto es, lo que denomina "procesos de descodificación" (2014, p. 86). Por ello, hace referencia a Adams y Collins (1979) al asegurar que, desde el modelo interactivo, se hace hincapié en el papel que desempeña el lector debido a la creencia de que entender es, principalmente, la deducción del significado. Cuando los mencionados procesos se convierten en automáticos, se producen recursos relacionados con lo cognitivo, esto es, con el conocimiento, que se pueden emplear para llevar a cabo procesos de razonamiento o evaluación sobre lo que se está leyendo. Dichas maniobras pretenden que el lector realice más actividades con el texto que su simple desarrollo. Así mismo, mientras lo que la autora ha calificado como la "visión reproductiva" de la lectura que se agrupa al conjunto binomial "un texto, un significado" que el lector interpreta de un texto, lo que ha catalogado como "visión compleja" (2014, p. 87) admite la presencia de numerosas explicaciones, no todas ellas adecuadas, que han elaborado los lectores respecto de un determinado texto. Esta última está respaldada por propuestas que plantean la posibilidad de que la competencia lectora se pueda diferenciar por categorías. A este respecto, Wells (1987), al que refiere, distingue los siguientes niveles: "ejecutivo", ligado al concepto de "descodificación"; de "lectura epistémica o crítica"; "funcional"; e "instrumental" (2014, p. 87). Desde otro punto de vista, cita el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), que admite varios "niveles de comprensión en un contínuum" (2014, p. 87) que abarcan desde los más superficiales a los más profundos y complejos y, a su vez, determina que es posible procesar la información que está escrita de manera que se esté en disposición de conseguir una intensa comprensión. Sobre esto último, Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) atribuyen a la competencia comunicativa "habilidades de gestión de la información" (2010, p. 219), en tanto que se ha de instruir en el manejo de fuentes para la obtención y análisis de información.

La correcta adquisición de la competencia lectora es, para Solé en Lomas (2014), una "empresa tan ambiciosa" (2014, p. 87), esto es, un objetivo sobre el cual puede no resultar adecuado creer que se logrará conseguir en una sola fase. Así

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

mismo, asegura que leer en profundidad con el objetivo de aprender es una táctica recursiva que se basa en ciertas actividades que demandan aprendizaje. Con ello, demanda de la enseñanza que los alumnos desarrollen su capacidad lectora mediante la adquisición de competencias que, ante la lectura de un texto, les permita llevar a cabo el siguiente análisis:

- Distinguir la información importante de la irrelevante (desde el punto de vista del texto o para los objetivos que buscamos con la lectura).
- Comprender el carácter complementario o contradictorio de las diversas ideas contenidas en uno o más textos.
- Identificar la postura que defiende un autor.
- Identificar y valorar los argumentos que sostienen determinada postura.
- Relacionar el texto concreto con textos leídos previamente que puedan ayudar a su comprensión.
- Extraer conclusiones, inferir implicaciones a partir de lo leído, valorarlo...
- Responder preguntas de diverso nivel de complejidad acerca del texto, resumirlo, comentarlo por escrito. (2014, p.89)

2.9 La competencia escrita o la gran olvidada de la comunicación

Por su parte, Moreno en Lomas (2014) describe la "competencia escrita" como otra de las competencias que forman parte de las comunicativas. Para ello, afirma que es representativo indicar que una de las "armas" de tipo cognitivo y emocional con más poder se haya disfrazado dentro del sistema educativo y se haya reducido a sus características con mayor formalidad, así como faltas de contenido (2014, p. 97). Así mismo, afirma que en el terreno educativo, el lenguaje nunca constituyó

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

ejercicio ni habla, sino "sistema, abstracción", aspectos teóricos y, por último, "verbalismo" (2014, p. 98). Así mismo, asegura que el pesimismo justifica tanto lo que está sucediendo como lo que no en el proceso evolutivo de los cambios que están dotados de mayor formalidad y contenidos en la educación.

Moreno en Lomas (2014) expone que el desarrollo de este tipo de competencia comunicativa no es evaluable y no constituye un "plan institucional" ya que no es percibida como una actividad básica en torno al aprendizaje de tipo personal. Por ello, el autor asegura que "el desaguisado va para largo" debido a la falta de previsiones de que las comunidades educativas estén por la labor de modificar su manera de pensar (2014, p. 99).

Así mismo, Moreno en Lomas (2014) certifica que el "choque de trenes" está, de alguna manera, asegurado ya que, según explica, el colectivo de profesores no tiene costumbre de cambiar, mientras que el de alumnos lo hace permanentemente (2014, p. 100).

Moreno en Lomas (2014) afirma que, tanto la enseñanza como el aprendizaje de la competencia escrita como parte de las competencias comunicativas, requiere contenidos principales más puros y "menos sucedáneos" (2014, p. 101). Así mismo, según narra, tanto el objetivo de la competencia escrita como el de la lectora como parte de las competencias comunicativas en el contexto actual, posiblemente sea el único punto de encuentro capaz de aceptar de manera exitosa un "tratamiento interdisciplinar" (2014, p. 102). Con el objetivo de lograr el desarrollo de la competencia escrita, los profesores, según dice Moreno en Lomas (2014), han de coordinar actividades en las que el alumno, en su faceta de escritor, tendrá que llevar a cabo incluso en las "áreas" que han convertido la escritura en un "olvido manifiesto" (2014, p. 102).

Cuando la enseñanza de la gramática suple el acto de la escritura, de acuerdo con la versión que facilita Moreno en Lomas (2014), se puede sospechar inmediatamente el hecho de estar llevando a cabo este tipo de competencia comunicativa.

Moreno en Lomas (2014) certifica que las personas que trabajan este tipo de competencia comunicativa, la escrita, suelen verse atormentadas por varias "tentaciones", concretamente tres, de las que habría que huir. Dichas "tentaciones" son, según el autor, la de "Peter Pan", que refleja el pensamiento de que lo que escribe un niño siempre es algo maravilloso; la del "Oulipo", que revela la opinión de que la escritura es "cuestión de técnicas" y, por último, la del "genio", que proyecta la visión de que el buen alumno destacará antes o después independientemente de la labor del docente, "como la perla y la ostra, que dijera equivocadamente Proust" (2014, p. 104).

La escritura, en palabras de Moreno en Lomas (2014), "más que una actividad de enseñanza, es una actividad de aprendizaje" (2014, p. 105) en la que "cabe todo y nada sobra" (2014, p. 106). Así mismo, hace referencia al libro 'La Experiencia Literaria' de Reyes (1985) al decir que ésta "no baja del cielo, ni la inspira el Parnaso, sino que es fruto poliformo de la sinergia de muchas interacciones" (2014, p. 106).

2.10 Competencia literaria o el súmmum de la comunicación escrita

Llobera en Llobera (1995) considera a la literatura como "una de las formas más exigentes de comunicación escrita" (1995, p. 5).

La competencia literaria es, en palabras de Colomer en Lomas (2014), "la construcción de conductas lectoras trasladables fuera del contexto en el que han sido adquiridas". Cita a Bierwinch (1965), que la entiende como "una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos". Cita, así mismo, a Rouxel (1996), que la encuadra en la paulatina obtención de "un saber literario" (2014, p. 112). La obtención de la competencia literaria está relacionada con la propia educación literaria y los aspectos que la definen. Por ello, recuerda lo que Genette (1972) consideraba a este respecto cuando decía que "la literatura, como cualquier otra actividad de la mente, se basa en convenciones que, con alguna excepción, son desconocidas inicialmente" (2014, p. 112). Con ello, la competencia literaria establece una

relación entre los lectores y todo lo asociado a la literatura, como indica Munita (2014), al que cita, que distingue las siguientes interrelaciones: "la relación entre el lector y el texto", como búsqueda de la implicación del primero en la interpretación del segundo; "la relación entre el lector y la comunidad de lectores", como fomento de una actitud que comparta la lectura en sociedad o lo que Arizpe y otros (2014), a los que cita, llaman "la construcción compartida del significado por parte de los lectores" (2014, p. 118); "la relación de las obras entre sí en la experiencia del lector", en relación con la comprensión de las obras mediante reanálisis de las mismas en base a la experiencia o lo que Mendoza (2001), al que cita, llama "intertexto lector": "componente de la competencia literaria y exponente de los saberes que ésta puede contener"; y "la relación del lector con el funcionamiento social de la literatura", como participación del lector en los numerosos canales a través de los cuales se puede acceder a la literatura (2014, pp. 112-113).

Colomer en Lomas (2014) aborda la transformación del concepto "enseñanza de la literatura" hacia el de "educación literaria" y lo que ello supone en "el aprendizaje de la competencia literaria" (2014, p. 110). Los modelos tradicionales promovían la lectura de antologías literarias. Sin embargo, los modelos recientes buscan promover en el conjunto de los alumnos un hábito de la lectura basado en la diversidad. Este último hecho podría suponer un excesivo grado de libertad en cuanto a la elección de lo que se lee, lo que se opone a una programación que lleve a imbuir la competencia literaria de manera pautada, progresiva y ordenada. A su vez, los modelos recientes promueven, aunque con menor calado, la creación de talleres de escritura. Sin embargo, los currículos programados en las últimas décadas no han olvidado la función que la literatura ha de hacer en el campo de la transmisión de conocimientos. Colomer en Lomas (2014) habla, en consecuencia, de la "diversidad de roles" que puede adoptar el docente o, como metafóricamente señalan Manesse y Gréllet (1994), a los que cita, "aquí guardián del legado, aquí animador de lectura, etc.", lo cual ha llevado a la ausencia de "vías claras de articulación entre habilidades lectoras y saberes literarios y metaliterarios" (2014, p. 111). La adquisición de competencia literaria pasa por adquirir el hábito de la lectura que los profesores han de promover a partir de lo que los alumnos "saben y saben hacer" (2014, p. 114). El hábito se genera a partir de una prolongada

exposición directa o a lo que Bombini (2008), al que cita, llama "situaciones ricas en estímulos, motivaciones, modelos y experiencias", en las cuales Sánchez Miguel (2010), al que cita, señala que la lectura se convertirá en hábito tras "una gran cantidad de lecturas satisfactorias" (2014, p. 116). Si bien la consecución del hábito lector está suficientemente presente en el currículo actual, el profesorado ha de tener presente la necesaria labor de fomentar igualmente tanto la escritura como la manifestación oral de la competencia literaria. Con todo ello, el profesor ha de abordar la transgresión de la comprensión lectora y la habilidad redactora desde procedimientos teóricos basados en diversas metodologías hacia enfoques más relacionados con lo social y lo cultural y no con la adquisición de destrezas lingüísticas concretas, esto es, con la búsqueda de la "comunidad de lectores" (2014, p. 118) a la que hace referencia al citar a Chambers (2007).

La educación en competencia literaria ha de seguir unas líneas de desarrollo determinadas. Colomer en Lomas (2014) aborda este hecho citando a Tauveron (2001), que aboga por un progreso gradual, y citando a Colomer (2005), que recuerda que se deben buscar tareas que, por su duración y alcance, permitan la potenciación de la competencia literaria y no que, por inadecuadas o excesivas, causen el efecto contrario. Por su parte, Bain y Schneuwly en Lomas (2002) recuerdan que "la corrección es una etapa de la estrategia didáctica, del mismo modo que la evaluación formativa es una etapa de la secuencia de aprendizaje" (2002, p. 159). Analizando las actuaciones docentes, Ruddell (1995), citado por Colomer en Lomas (2014), habla de "lo que hacen los docentes que estimulan mejor la lectura de los alumnos a largo plazo":

1. Engloban la lectura y la escritura literaria a través de secuencias claras y con sentido propio, presentan los objetivos y explicitan tanto los resultados como las estrategias que se van utilizando.
2. Promocionan la lectura de obras enteras o textos largos, una estrategia avalada también por los análisis derivados de los informes PISA sobre la lectura.

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

3. Analizan previamente las características de los textos para escoger el foco –no todo cada vez-, prevén su vínculo con los objetivos seleccionados– y su relación con la escritura de los alumnos si procede– y preparan el desarrollo concreto de la lectura.
4. Anuncian la función de la lectura o escritura de cada texto para que los alumnos sepan dónde focalizar su atención.
5. Establecen una guía colectiva y funcional en el aula, interaccionan intensamente con los alumnos e intentan acercarlos a los aspectos estéticos y emocionales del texto.
6. Fomentan una lectura cooperativa que estimule la discusión de los textos para favorecer estrategias inferenciales, interpretativas y críticas.
7. Plantean tareas complejas y exigentes, pero con un desarrollo sostenido a través de muchos elementos de apoyo que permiten que los alumnos puedan mantener el control y les dan la oportunidad de triunfar satisfactoriamente para ellos mismos.
8. Explicitan y sistematizan los aprendizajes de los alumnos para que sean conscientes de su progreso, adquieran conocimientos e interioricen formas eficaces de proceder, un motor extraordinariamente potente de gratificación del saber.
9. Ayudan individualmente a los alumnos en sus dificultades específicas. (2014, pp. 119-120)

La sociedad evoluciona a un ritmo muy rápido. En cambio, la transformación educativa lo hace a un ritmo muy lento. Ante este hecho, el docente, que se encuentra inmerso en un proceso de cambio que Colomer en Lomas (2014) llama la transgresión desde “la soledad del docente en su aula” hacia “una tarea social articulada” lleva a pensar sobre “la desazón de los docentes respecto a un modelo

educativo siempre en construcción” que hacen frente, como parte de la comunidad educativa, a la “tozuda realidad de las aulas” (2014, pp. 120-121).

2.11 La competencia mediática como forma de discernimiento de las percepciones

La definición de competencia mediática es abordada por Lomas en Lomas (2014) citando a la Comisión Europea (2004), que la denomina como “la habilidad de acceder, comprender, analizar y evaluar críticamente los diferentes aspectos y contenidos de los medios de comunicación” (2014, p. 130). Así mismo, cita a Frau-Meigs y Torrent (2009), que la entienden como “la adquisición escolar de competencias en información y otras habilidades basadas en el texto y en las imágenes a fin de interpretar los mensajes de los medios de comunicación”. En ocasiones, también recibe los nombres de “educación mediática”, “educación mediática”, “educación en medios”, “educación en comunicación” o “alfabetización audiovisual” (2014, p. 127). A este respecto, desde el punto de vista de la capacidad comunicativa del profesor, Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) mencionan la importancia de tener la capacidad de acceder a los medios para colocar la información “en distintos formatos, en múltiples circuitos mediáticos para su difusión y ubicación en los catálogos desde donde diversos usuarios puedan tener acceso” (2010, p. 215). Estos refieren a Ferres (2007), que define la “competencia en comunicación audiovisual”, lo que Lomas en Lomas (2014) entiende relacionado con lo mediático como “la capacidad de un individuo para interpretar y analizar, desde la reflexión crítica, las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo”. De ella dice que “está relacionada con los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla” y señala que está formada por lo que denomina “seis dimensiones”: “el lenguaje”, “la tecnología”, “los procesos de producción y programación”, “la ideología, intereses y valores que subyacen en los mensajes”, “la recepción y audiencia” o “capacidad de reconocerse como audiencia activa, participativa e interactiva, valoración crítica de los elementos emotivos, racionales y contextuales” y “la estética” (2010, p. 221). Por su parte, Pérez en Lomas (2002) explica que “un

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

concepto ampliado y renovado de competencia comunicativa se corresponde mejor con una sociedad mediática como la que nos toca vivir" (2002, p. 237).

Lomas en Lomas (2014) analiza las implicaciones que para las personas tiene lo que Levy (1998), al que cita, llama "diluvio de información" (2014, p. 129), esto es, el flujo masivo de información al que se ven sometidos como consecuencia de su exposición a los medios de comunicación, cuyos "lenguajes" y "mensajes", señala, "invaden espe(cta)cularmente el escenario público en las sociedades contemporáneas" (2014, p. 124). En base a ello, encuadra la competencia mediática en lo que Montalbán (1994), al que cita, entendía como la capacidad de "decodificación mediática" (2014, p. 123) que la sociedad expuesta a la cultura de masas debe adquirir como medio para discernir la veracidad de las informaciones recibidas y la alineación de éstas con los intereses de cada individuo. No en vano, Eco (1988), al que cita Lomas en Lomas (2014), recuerda que "la cultura de masas en su mayor parte es producida por grupos de poder económico con el fin de obtener beneficios", así como "por grupos de poder político con finalidad de persuasión y de dominio" (2014, p. 125).

Lomas en Lomas (2014) considera que la cultura de masas tiene dos tipos de implicaciones sobre las personas: los de "naturaleza cognitiva", contribuidores de la formación de la "identidad personal y sociocultural de los grupos humanos"; y los de "naturaleza ideológica", influyentes sobre las costumbres y la ideología de las personas (2014, p. 124). Respecto de la percepción sobre la idoneidad de la exposición a la cultura de masas, refiere a Eco (1988), que distingue entre dos formas de percibir la influencia de los mensajes difundidos a la sociedad por los medios de comunicación. Por un lado, se encuentra la percepción que corresponde a los que denomina "apocalípticos", que entienden que "la cultura de masas es la anticultura", o lo que es lo mismo, "la mera idea de una cultura compartida por todos, producida de modo que se adapte a todos, y elaborada a la medida de todos, es un contrasentido monstruoso". Por otro lado, se encuentra la percepción que corresponde a los que denomina "integrados", que entienden que la comunicación de masas sitúa la cultura al alcance de todos, permitiendo con ello tanto la mera recepción de información como el aprendizaje. A los primeros, Eco (1998) les atribuye el error de atribuir a la cultura de masas una maldad inherente

a su condición de producto de fabricación industrializada. A los segundos, el error de considerar como bueno cualquier producto industrial por el mero hecho de serlo (2014, pp. 124-125).

Por su parte, Osorio y Martínez (2003) aseguran que hemos de aprender a diferenciar la información conveniente de la que manipula con el objetivo, por un lado, de entrenarnos y, por otro lado, de ser "sujetos activos y conscientes de la comunicación de masas y no meros receptores autómatas de la información" (2003, p. 26). Así mismo, las autoras indican que "podemos desarrollar la malicia para detectar las intenciones manipuladoras" (2003, p. 49). De otro modo, afirman que "la relación entre las instrucciones y la técnica es muy vieja", debido a que, en la antigüedad, éstas se empleaban con la vista puesta en la preparación de "numerosos hechizos", a los cuales se confería la conjura de las "manifestaciones de la naturaleza" (2003, p. 166).

La industrializada cultura de masas se ha convertido en un fenómeno social y cultural que influye notablemente en la conducta, necesidades y hábitos de las personas. Los medios de comunicación de masas seleccionan la información que desean ofrecer y, a su vez, la que desean ocultar. La reflexión sobre este hecho lleva a Lomas en Lomas (2014) a denominar a estos medios como "industrias de la realidad", en tanto que, como indica, aquello sobre lo que estos medios no informan, "no existe" (2014, p. 125). Destaca en especial lo referente a la televisión, refiriendo a Eco (1988), por ser éste un medio en el que el espectador, que no requiere de conocimientos culturales especiales ni adquiere consciencia de que está ante un hecho cultural, suele tomar una actitud pasiva. Cita a Galeano (1989), que señala que "la televisión muestra lo que ella quiere que ocurra y nada ocurre si la televisión no lo muestra". Recuerda a Eco (1988), que considera este hecho como un ejemplo de la "falacia referencial" (2014, p. 125), a través de la cual la televisión atribuye un significado a hechos no reales, esto es, comunica una información que no tiene una correspondencia exacta con la realidad de los hechos que transmite. A su vez, recuerda las reflexiones de Sontag (1981) sobre la influencia que la televisión ejerce sobre quién la consume. Sontag (1981), que entiende el consumo de televisión como un sustitutivo de experiencias deseadas y no resueltas, alinea la modernización de la sociedad con la influencia que la

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

televisión tiene en aspectos fundamentales de la misma, tales como los económicos, los políticos o los personales.

La educación en competencia mediática es entendida por Lomas en Lomas (2014) como algo esencial para aprender a navegar por la realidad ofrecida por los medios de comunicación, disponiendo de capacidad de discernir los enfoques desde los que éstos afrontan aquella. Es lo que denomina “educación en comunicación”, a la cual asigna las siguientes responsabilidades: enseñar a interpretar los significados de la información recibida a través de la comunicación de masas, comprendiendo la forma en que ésta se expresa; fomentar actitudes que permitan tomar una actitud crítica hacia lo que se recibe; y habilitar recursos intelectuales suficientes como para afrontar lo que Eco (1988), citado por Lomas en Lomas (2014), llama “falacia referencial” (2014, p. 125). Entre otros aspectos, es necesario remediar la escasa presencia de la educación en competencia mediática en los currículos actuales, la cual únicamente se imparte más extensamente allí donde el profesorado, generalmente carente de conocimientos y recursos específicos, dispone de una cierta intencionalidad al respecto. Trabajar más a fondo esta competencia permite “favorecer el conocimiento de los lenguajes de los textos de la comunicación de masas y el análisis crítico de aquellos mensajes que denoten apología de la violencia o discriminación por razón de sexo, grupo social, edad, raza, etnia, creencia, orientación sexual...” (2014, p. 128).

Lomas en Lomas (2014) analiza la competencia mediática como habilidad fundamental dentro de la competencia comunicativa. Recuerda, citando a Lomas (1999), que no sólo es necesario “saber sobre la lengua” sino “saber hacer cosas con las palabras”. A este respecto, refiere lo indicado por Hymes (1971), Canale y Swain (1980) y Canale (1983), que recuerdan que la competencia comunicativa está formada por conocimientos “gramaticales”, “sociolingüísticos”, “textuales” y “estratégicos” (2014, p. 130), por lo que el currículo debe defender una enseñanza en competencia mediática que permita abordar diferentes situaciones. Entre otras, la publicidad, los programas de televisión o cualquier imagen o información obtenida a través de los medios de comunicación. Con ello, defiende la necesidad de “alfabetización”:

La alfabetización comunicativa exige la enseñanza de saberes, destrezas y actitudes que no solo nos permitan el intercambio oral y escrito con otras personas, sino también el uso adecuado, coherente, eficaz y crítico de los textos de la comunicación de masas (especialmente de la televisión y de la publicidad) y de los hipertextos de la cultura digital, y, por tanto, el aprendizaje de una competencia mediática e hipertextual integrada en el contexto de la competencia comunicativa de las personas. (2014, p. 131)

2.12 La competencia hipertextual o como desenvolverse en la comunicación electrónica

Chomsky y Dieterich (1999), citados por Pérez (2004), aseguran que se “está creando la cultura cibernética que es la primera cultura realmente universal en la historia del hombre”. Siguiendo la línea tecnológica, la autora asegura que las tecnologías “dilatan el horizonte de nuestras limitaciones materiales”. Hace referencia a Vázquez Medel (1999) el cual sostiene que éstas son “una extensión de lo humano” (2004, p. 24). Por otra parte, menciona a Postman (1994) al asegurar que la tecnología se puede considerar tanto amiga como enemiga. La realidad virtual, en palabras de Pérez (2004), está permitiendo tenues pero devastadoras formas colonizadoras de la mano de ciertas empresas de índole transnacional sobre las cuales minúsculas intervenciones quedan, citando a Chomsky y Dieterich (1999), al “control democrático de las mayorías que constituyen el objeto de su actividad” (2004, p. 25). Así mismo, aseguran, “el espacio cibernético será dicotómico, muy a la manera de la prensa escrita actual: habrá una dimensión para la élite informativa y otra para la indoctrinación de masas” (2004, p. 26). En esta línea, la autora comenta que internet basa “su poder en el conocimiento y en la legitimidad” que le aportaba, según Castells (2001) citado en Pérez (2004), “la creencia tecnocrática en el progreso humano a través de la tecnología” (2004, p. 26).

Torres-Coronas y Vidal-Blasco (2015) sostienen que “la competencia digital es una competencia nuclear y transversal en la que debería existir uniformidad” (2015, p. 83).

Cassany y Aliagas en Lomas (2014) analizan lo referente a la competencia hipertextual, o lo que Jover en Lomas (2014) llama "las mil y una formas de comunicación electrónica (2014, p. 73), o lo que Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) llaman "la utilización de toda suerte de sofisticados artefactos y dispositivos, fundamentalmente de carácter electrónico, tecnológico y digital" (2010, p. 215), como parte integrante del conjunto de competencias que forman la competencia comunicativa, contextualizándolo en el cambio que el avance de Internet introduce en la comunicación. A este respecto, indican, Internet facilita tres cambios novedosos que obligan a un cambio en la mentalidad educativa previa: genera nuevas formas de comunicación e interacción entre hablantes; abre la posibilidad de emplear aulas virtuales junto con las aulas tradicionales; y permite alojar gran cantidad de información, a disposición del alumno. La actividad de las personas, y por tanto de los alumnos, en la web, les lleva a participar de dos nuevos conceptos: "identidad digital" y "cultura digital". Por un lado, la "identidad digital", representa la caracterización que se tiene de una persona en base a su actividad en la red: publicaciones propias, referencias de otros, fotografías, tendencias, historial, etc. La actividad de un alumno en la red requiere de un reglaje que le lleve a emplear el registro lingüístico adecuado a cada momento y, con ello, el nivel de privacidad adecuado que no afecte negativamente a su identidad digital. Sobre este hecho, Ornelas (2007), citado por Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010), advierte de la exposición de la privacidad de cualquier persona por el hecho de su participación en lo que llama "universo comunicativo" (2010, p. 216): el límite entre lo público, derivado del desarrollo de la vida social, y lo privado es cada vez más difuso ante la presencia de las nuevas tecnologías y la existencia de nuevos y masivos medios de comunicación, de manera que la vida privada se ve invadida por la presencia de lo público. La educación siempre ha buscado comunicarse en la vida real, correcta y adecuadamente, luego la irrupción de nuevos géneros discursivos requiere de la enseñanza de técnicas que permitan comunicarse también en este medio. Por otro lado, la "cultura digital" representa el conjunto de comportamientos surgidos del uso de la red: afinidad, en relación a la unión de personas muy diferentes entre sí debido a su interés respecto de un mismo tema; empleo irregular de contenidos, en relación al uso indebido o inadecuado de contenidos de la red sin el debido rigor respecto de su autoría; alejamiento de la escritura, debido a la creciente facilidad

de uso de modos de comunicación audiovisuales; pluralidad lingüística, dado que la red dispone de recursos en todas las lenguas, mientras que la enseñanza sigue estando basada principalmente en una sola de ellas. La enseñanza tiene en su haber el acometer un acercamiento para conformar un comportamiento adecuado en todos los campos que forman la cultura digital. Con todo ello, el desarrollo de la labor educativa se lleva a cabo en lo que denominan "el aula mixta", esto es, la unión del "EVA" o "entorno virtual de aprendizaje", formado por las herramientas que permiten la interacción de profesores y alumnos, y el "EPA", o "entorno personal de aprendizaje", formado por el conjunto de recursos que un alumno tiene para incrementar su aprendizaje (2014, pp. 136-139).

La enseñanza se enfrenta al cambio de los conceptos de lectura y de escritura. Tal y como indican Cassany y Aliagas en Lomas (2014), la anterior concepción de lectura y escritura, basada en el formato papel, representaba una actividad solitaria, mientras que una concepción derivada del uso de medios digitales supone un proceso interactivo y grupal. Desarrollan los cambios que, a su juicio, están experimentando la lectura y la escritura. El primer caso es el de los "cambios en el soporte: la multimedialidad y la ubicuidad", que pone a disposición del alumno numerosos recursos multimedia y le permite leer y escribir en cualquier lugar. Así mismo, experimentan "cambios en la naturaleza de los textos", que pueden presentarse según "múltiples códigos semióticos o lenguajes" y se caracterizan por elementos tales como su "multimodalidad" o formatos de presentación, su carácter "hipertextual" u organización según una estructura interdependiente y rica en recursos, su "intertextualidad" o mayor interrelación entre las distintas informaciones y recursos y su "tactilidad" o como el uso de los dedos "nos conecta con movimientos intuitivos y primarios". Por otro lado, señalan, el usuario de medios digitales se ve motivado a desarrollar un "rol activo" como lector, en tanto que lo digital es contrario a la lectura lineal tradicional y obliga al lector a tomar decisiones sobre qué seguir leyendo para adaptar su lectura a sus necesidades, desarrollando una visión crítica sobre lo que se lee y escribiendo según nuevos géneros discursivos. Lectura y escritura son, por tanto, actividades cuyo desarrollo es cada vez más interdependiente (2014, pp. 141-142).

La educación puede aportar ayuda a los que llaman "aprendices virtuales" (2014, p. 143), según señalan Cassany y Aliagas en Lomas (2014), refiriendo a Burnett y otros (2014). En este sentido, aluden a un conjunto de cinco prácticas docentes que resulta enriquecedor fomentar, siempre y cuando los medios tecnológicos y virtuales a disposición de profesores y alumnos lo permitan. La primera práctica sería de buscar información a través de la navegación por internet, en tanto que se trata de una lectura más compleja y se fomenta la habilidad de discernir la idoneidad y la calidad de la información. La segunda práctica recuerda que la nube se construye con las aportaciones de todos, por lo que el profesor puede fomentar que los alumnos construyan su propia parte de la nube, aportando información y editando la existente. Con ello, señalan, se "facilita la adopción de una metodología de enseñanza/aprendizaje organizada en tareas o proyectos, la cual fomenta la integración entre aprendizajes concretos y globales, el trabajo cooperativo y el aprendizaje con sentido" (2014, p. 145). La tercera práctica radica en el fomento de la cooperación entre alumnos, a través de los medios digitales, editando en común contenidos, apuntes, recursos, etc., como forma de modificar, mejorar y enriquecer el trabajo propio a partir de la suma, comparación y crítica respecto del trabajo de los demás intervinientes. Es lo que Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) llaman "habilidades de relación social e integración en distintos colectivos" (2010, p. 219). La cuarta práctica consiste en emplear los recursos de la red, complementando el contacto real con el virtual, para evolucionar desde el contenido de los libros de texto hacia un contenido formado por múltiples fuentes y recursos, adaptados a las necesidades de cada tarea o tema tratado en la clase. Con ello, se ofrece al alumno recursos de aprendizaje realistas que complementan lo teórico, a la vez que resultan más interesantes. Así mismo, los alumnos pueden aprender con los recursos que han elaborado otros compañeros e, incluso, que esos recursos lleguen a ser valiosos socialmente. Por último, la quinta práctica consiste en aprovechar las herramientas que la red ofrece en relación a la lengua o lenguas que se estudien: diccionarios, correctores de ortografía o conjugación, bases de datos, etc., como complemento, o incluso sustitutivo, de las tradicionales reglas gramaticales y ortográficas.

2.13 El docente ante la competencia comunicativa

Jousse (1952), al que cita Richaudeau (1984), considera que “el hombre de nuestros medios ambientes étnicos de estilo escrito es un ojo que lee y que olvida. El de los ambientes de estilo oral, es una boca que recita y que retiene... Esas técnicas, fomentadoras de la memoria, brotan de las leyes antropológicas vividas que hemos analizado en diversos trabajos” (1984, p. 143).

Hymes (1971) en Llobera (1995) recuerda la dualidad existente en la aproximación al lenguaje: “si se analiza la lengua de una comunidad como si ésta tuviese que ser homogénea, su diversidad nos hace tropezar con obstáculos. Si se comienza con el análisis de la diversidad, se puede aislar la homogeneidad que de verdad existe en ella” (1995, p. 33).

Llobera en Llobera (1995) señala que “nadie por ahora ha podido demostrar que una docencia determinada haya sido la causa de un aprendizaje específico” y recuerda la “situación paradójica” que identifica Ellis (1990): “la docencia fracasa a menudo en proporcionar la adquisición de nuevas estructuras lingüísticas, sin embargo la docencia permite un aprendizaje más rápido y con unos resultados de competencia más altos” (1995, p. 16).

Bain (2007) sostiene que los comunicadores que gozan de mayor éxito tratan las ideas que transmiten a sus alumnos “como una conversación y no como una actuación” (2007, p. 133), asegurando que “enseñar no es actuar” (2007, p. 137). En esta línea, asegura que el mejor profesorado no pide a los alumnos que discutan las lecturas, sino que les motiva y les guía “hacia las ideas en discusión” (2007, p. 143) asegurando que los docentes consideran los exámenes como una “extensión de la clase de trabajo que ya se está haciendo en el curso” mientras que los “objetivos de aprendizaje modelan la naturaleza tanto de la instrucción como de la calificación” (2007, p. 180).

Galán en Galán (2007) expone que “la tarea educativa es (...) un desafío para la totalidad de la persona y de la vida del profesor” (2007, p. 19).

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

Enseñar, según Zabala (1995), conlleva crear una serie de relaciones que han de encaminar a la elaboración, por parte del estudiante, de representaciones de tipo personal sobre el contenido que se ha de aprender. En la misma línea, confía en la idea de que concebir la educación como un "proceso de participación guiada, de construcción conjunta", el cual conduce a la negociación y compartición de significados, comprende que la comunicación que se lleva a cabo en las aulas, es decir, el entramado que ejerce una interacción que estructura las unidades didácticas, goce de una importancia decisiva (1995, p. 103).

Regueiro en Chamorro y Sánchez (2005) determina que la primera condición de la comunicación docente es lograr lo que Nericci (1985) ha calificado como "homofilia comunicacional" o, dicho de otro modo, como la "predisposición favorable a la recepción de mensajes" que produce el ambiente que se desea entre docentes y estudiantes. Así mismo, el profesorado ha de tener presente este aspecto esencial con el que evitar el contrario, la "heterofilia comunicacional", la cual invalidaría íntegramente las posibilidades de una comunicación fructuosa (2005, p. 199).

Fernández (2006), al que refieren Bermúdez y González (2011) señala que una persona competente goza de unas ciertas capacidades y "tiene condiciones para ponerlas al servicio de un desempeño eficaz". Le asigna una serie de cualidades: razona sobre su actuación, percibe de una manera justa sus habilidades, es consciente de sus dificultades y conoce los mecanismos que utiliza. Sus habilidades, señala, no le impiden "hacer transferencias a nuevas situaciones y a otros miembros de la organización" (2011, p. 102). A este respecto, Bermúdez y González (2011) señalan que el desarrollo de la competencia comunicativa requiere que el sujeto tenga conocimiento de ella, la lleve a cabo y la promueva en su ambiente, debido a que "las competencias se comprueban en el desempeño" (2011, p. 102).

Guanipa-Pérez (2012) hace referencia a Flórez (1999), el cual explica que el objetivo pedagógico es entender concepciones y comentarios sobre los procesos didácticos como programas de índole formativa en los que los sujetos se preparan como individuos que piensan, con la vista puesta en "validar el sentido, la intencionalidad y los planes de acción" con el propósito de entenderse entre ellos

y mejorar (2012, p. 35). Refiere a Habermas (1990), quien sostiene que un proceso didáctico es un acto comunicativo en el que se demanda una "relación de entendimiento" moderado constantemente por el "acuerdo racional" (2012, p. 35).

En el marco de la puesta en práctica de una enseñanza por competencias, la figura del docente se instituye en elemento imprescindible para el éxito de la misma. De todas las capacidades que este enfoque didáctico demanda del profesorado, cabe destacar la competencia comunicativa como base y fundamento del resto de cualidades exigibles. Así lo entienden Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010), que señalan que "entre el conjunto de competencias desplegadas en el proceso de generación creativa de obra artística y productos de conocimiento por los académicos universitarios, destacan los ámbitos relacionados con la competencia comunicativa o comunicacional". Así mismo, indican que, de entre las competencias que el docente pone en práctica, toma especial importancia "el manejo de habilidades, capacidades y actitudes asociadas a la competencia comunicativa y los criterios de elección de los diferentes circuitos en que éstos son colocados" (2010, p. 212). Refieren a Zabalza (2003), el cual señala que es creciente el número de alumnos que tienen un dominio razonable de Internet, lo cual les permite acceder de manera sencilla a la información que otrora les hubiera proporcionado su profesor en forma de apuntes. Este hecho lleva al profesor a modificar su rol docente, pasando a tutelar la búsqueda autónoma de información por parte del alumno, guiándole, ayudándole a seleccionar la información adecuada y ofreciéndole criterios que le permitan tomar siempre una posición crítica al respecto. La función del docente como almacén y suministrador de conocimientos pierde relevancia. Citan a Rodríguez Diéguez (2001), que entiende que esta función de almacenaje ha de realizarse mediante otros elementos que lo hagan de forma más eficaz. En esta línea, Alegre y Villar (2006) comentan que un docente universitario ha de interpretar "muchos roles en su docencia", como el de "facilitador de los aprendizajes" de los alumnos o, entre otros, el de "animador de procesos de comunicación entre los agentes de una clase" (2006, p. 223). En la misma línea, Ochoa (2014) hace alusión a Morin (2001), al comentar que el sistema educativo ha de procurar que se desarrollen en el individuo determinadas destrezas y capacidades las cuales le permitan hacer frente a diversas situaciones de una manera abierta y libre de prejuicios. Por ello, entiende, la comunicación

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

educativa es un tipo de educación que está basada en la persona que reclama el quebrantamiento de los “modelos autoritarios y unidireccionales en la enseñanza” y que pretende involucrar al sujeto en su proceso de aprendizaje mediante actos comunicativos (2014, p. 104).

Llobera en Llobera (1995), tomando como referente la enseñanza de lenguas extranjeras, asigna al docente la tarea de colaborar en el desarrollo de la competencia comunicativa por parte de los alumnos. Para ello, indica, debe articularse la docencia “sobre operaciones significativas que facilitan el aprendizaje mediante tareas y proyectos en los que participan profesores y estudiantes en colaboración, intentando desarrollar su capacidad no sólo comunicativa sino también de seguir aprendiendo en autonomía” (1995, p. 6).

Moore, Walsh y Rísquez (2012), haciendo referencia a Moore y Kuol (2005), aseguran que, paradójicamente, cuanto más experiencia acumule el docente más complejo puede llegar a ser el proceso comunicativo de manera eficaz con el alumnado. Este hecho, aseguran, basándose en Abbas y McClean (2003), es consecuencia de que cuanto más domine uno su materia, más complicado es mirar dicha materia “con ojos de aprendiz principiante” (2012, p. 16).

Villalobos (2011), al que refieren Gallego y Rodríguez (2014), señala que “una comunicación eficaz hará posible la construcción de nuevos significados y conocimientos por el alumno a partir del traslado efectivo de las diferentes propuestas docentes” (2014, p. 439). Como señalan estos últimos, “la comunicación es clave para el contacto entre docentes, alumnos y familias” (2014, p. 440).

Ochoa (2014) comenta que no es posible hablar de auténtica enseñanza si no se da un proceso comunicativo adecuado, debido a que ha de haber contacto entre docentes y alumnos con el fin de que se produzcan los ajustes necesarios en el proceso educativo. Así mismo, sostiene que los procesos comunicativos en el terreno educativo son los medios de intervención más importantes ya que en dichos procesos se congregan numerosas responsabilidades las cuales influyen en la educación.

Martínez (2006) sostiene que el personal docente que participa en proyectos de índole pedagógica que giran en torno a la competencia comunicativa se ha convertido en beneficiario de dichos proyectos, al descubrir una oportunidad que no se puede evaluar como corresponde para ejercitar e incrementar sus habilidades comunicativas.

El docente ha de tener presente lo importante de dominar los diferentes ámbitos de la competencia comunicativa. Todos ellos y no solo el lenguaje, en línea con la afirmación de Chomsky (1988), quien comenta que "la lengua constituye (...) uno de los muchos sistemas de conocimiento que la persona ha adquirido, uno de los sistemas cognitivos de la persona" (1988, p. 44). Los ámbitos de la competencia comunicativa son denominados por Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) como "competencia de lenguajes", "tecno-competencia", "info-competencia" y "media-competencia" (2010, pp. 223-224).

El primero de ellos, esto es, el ámbito que Santana (2012) llama "competencia lingüística" (2012, p. 348), Roegiers y Peyser (2010), referidos por Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) pluralizan como "competencias lingüísticas" (2010, p. 220), estos últimos llaman "competencia de lenguajes" o "adquisición de lenguajes" (2010, pp. 223-224) y que está en consonancia con lo que Lomas en Lomas introduce como "competencia lectora" y "competencia literaria" (2014, pp. 7-8) pone de relevancia la importancia de la competencia comunicativa del docente. Ésta proviene de la composición de habilidades y capacidades obtenidas de la adquisición de lenguajes y su perfeccionamiento deriva de la sensibilidad hacia el aprendizaje de los mismos. Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) entienden que "en la profesión académica es fundamental desarrollar la capacidad de comunicar, clara y eficazmente, no sólo contenidos, teorías y saberes, sino también metodologías y procedimientos. El poseer la competencia de comunicación significa dominar distintos códigos como una herramienta básica. Esta competencia implica el dominio suficiente para expresarse y comunicarse a través de muy diversos formatos, medios y lenguajes" (2010, p. 224).

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

El segundo de los ámbitos, que Roegiers y Peyser (2010), referidos por Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) señala como competencias “informáticas” (2010, p. 220) y estos últimos como “tecno-competencia” (2010, p. 224), en línea con lo que Lomas en Lomas (2014) entiende como “competencia hipertextual” (2014, pp. 7-8) deriva de la integración de las TIC en la enseñanza y el dominio de las mismas por parte del docente, lo cual mejora la enseñanza, el aprendizaje y la innovación. Este ámbito no sólo supone navegar en Internet y emplear software y hardware, sino que el docente ha de posicionarse, tomar un punto de vista crítico y cuestionador, controlando el empleo adecuado de los recursos según los fines académicos. Como indica Hernando en Chamorro y Sánchez (2005), “no se trata de alimentar sueños utópicos con el desarrollo de modelos cibernéticos automatizados y controlados, sino más bien lo que se pretende es alcanzar una nueva organización del proceso educativo” (2005, p. 209). Los progresos tecnológicos, tal y como afirman Fobona y Pascual (2011), citados por Marmolejo en Sánchez, Ortega, Triguero y otros (2015), son los nuevos indicadores los cuales muestran las evidentes desigualdades de progreso entre países. Así mismo, numerosos autores entre los que se encuentran Mason (1991) y Heeren y Collis (1993), citados por Marmolejo en Sánchez, Ortega, Triguero y otros (2015), han estudiado los roles que han de desarrollar los docentes ante un escenario de aprendizaje tecnológico. Dichos autores apuestan por un trío de funciones organizacionales, sociales y, por último, intelectuales. En esta línea, Berge (1995), citado también por Marmolejo en Sánchez, Ortega, Triguero y otros (2015), clasifica dichas funciones en términos pedagógicos, sociológicos, organizativos o administrativos y técnicos.

Del tercer ámbito, en línea con lo que Roegiers y Peyser (2010), referidos por Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) llaman “competencias comunicacionales” y “competencias teóricas” (2010, p. 220), estos últimos llaman “info-competencia” (2010, p. 226), en línea con la idea de lo que Santana (2012) identifica como “competencia pragmática” (2012, p. 348) al referir a González Ruiz y Martínez Pasamar (2002) y de acuerdo a lo que Lomas en Lomas (2014) llama “competencia escrita” (2014, pp. 7-8) atiende a lo que Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) puntualizan al señalar que “la info competencia supone, de inicio, que el docente sepa plantear preguntas, estructurar problemas

y definir objetivos en clave de requerimientos de información, de una manera clara, objetiva, eficiencia y eficaz” (2010, p. 226). Ante la necesidad informativa de un alumno, el docente promueve la búsqueda de la información según cauces y medios adecuados, en los lugares correctos y con el suficiente criterio como para discernir la calidad de la misma. La existencia de gran cantidad de información no supone conocimiento. El conocimiento se obtiene tras la selección, interpretación, maduración y procesamiento de la información como respuesta a las necesidades que generaron su búsqueda.

El cuarto ámbito, que Roegiers y Peyser (2010), referidos por Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) llaman “competencias mediáticas” (2010, p. 220), estos últimos llaman “media-competencia” (2010, p. 226) y Ferres (2007), al que también refieren, llama “competencia en comunicación audiovisual” (2010, p. 221), en línea con lo que Lomas en Lomas (2014) identifica como “competencia mediática” (2014, pp. 7-8) supone consolidar un modo de proceder ante la interacción con los medios de comunicación de masas, incorporando lo que Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) denominan “habilidades de pensamiento crítico de orden superior” (2010, p. 227). El acercamiento del docente a los medios de difusión ha de responder a un propósito doble. Por un lado, el docente ha de tener la habilidad de enfrentarse a las informaciones que recibe con espíritu crítico, identificando el verdadero propósito de las mismas y tornándolas en un recurso valioso. A este respecto, los medios de comunicación emplean recursos audiovisuales que construyen una realidad propia. Por otro lado, el docente ha de tener la capacidad de utilizar los medios de comunicación para difundir su propia información. El modo de afrontar esta tarea reside, según Share, Tessa y Thoman (2009), al que citan Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010), en comprender en qué consiste la labor que desempeñan los medios de comunicación en la sociedad actual y, a su vez, establecer un procedimiento pautado para la obtención de información.

(Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros, 2010; Santana, 2012; Lomas, Jover, Solé, Moreno, Colomer, Cassany y Aliagas y Calsamiglia y Tusón en Lomas, 2014)

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

El docente se enfrenta, desde la óptica de la psicología, al aprovechamiento de lo que Bermúdez y González (2011), en referencia a “la teoría del desarrollo cognitivo y el uso de las operaciones mentales” de Piaget (1981), entienden como “conocimiento abstracto del sujeto” (2011, p. 97), el cual forma parte de los aspectos que condicionan las habilidades del mismo.

Respecto de la formación en competencia comunicativa de los docentes, Gallego y Rodríguez (2014) postulan una serie de “pautas o estrategias didácticas para mejorar las habilidades comunicativas del futuro docente”:

- Incorporar de forma reglada el desarrollo de las competencias comunicativas en las futuras guías de formación docente.
- Adecuar el discurso a cada situación comunicativa, a partir del análisis de los contextos en los que se produce la comunicación.
- Conocer y experimentar con diferentes recursos lingüísticos y no lingüísticos para mantener la atención del grupo.
- Comprender cómo se estructuran los mensajes orales.
- Conocer y manejar técnicas de dinámica de grupos. (2014, p. 441)

2.14 Hacia la comprensión de la competencia comunicativa de los docentes

Hymes (1972) propone el “modelo Speaking” (“acróstico” de los términos en lengua inglesa “situation, participants, ends, act sequences, key, instrumentalities, norms” and “genre”), tal y como refieren Calsamiglia y Tusón en Lomas (2014), con el objetivo de disponer de una herramienta que permita informar de cualquiera de las interacciones comunicativas que se produzcan en una comunidad comunicativa. Así mismo, señalan, los ocho componentes que forman en español el modelo de Hymes (1972) son: “situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género” (2014, p. 25). Estos elementos corresponden, en palabras de Arnold y Fonseca en Ruhstaller y Berguillos (2004),

con las siguientes preguntas: "¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso?" (2004, p. 147). Dichos componentes constituyen un indicador con el fin de examinar atentamente y explicar, así como investigar las diversas formas en que los individuos de una sociedad desarrollan su convivencia comunicativa. Esta convivencia comunicativa se desarrolla, como menciona Santana (2012), según un conjunto de normas en las cuales toman parte lo que denomina "reglas" o "protocolos": aspectos "lingüísticos", relacionados con el uso del lenguaje conforme a las reglas que lo rigen; aspectos "pragmáticos", relativos a la utilización del lenguaje en función del contexto; y aspectos "sociales", relacionados con el respeto al uso de la palabra de los interlocutores (2012, p. 348). Esta propuesta de evaluación práctica de la comunicación lleva a Pilleux (2001) a afirmar que "sólo puede existir el análisis del discurso con un corpus obtenido a partir de datos empíricos, ya que el uso lingüístico se da en un contexto, es parte del contexto y, además, crea contexto" (2001, p. 151). El concepto de lo social lleva aparejado el concepto de lo socialmente correcto. Cabe tomar como símil lo señalado por Hymes en Llobera (1995), cuando demanda el "proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiriera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas" (1995, p. 34).

(Hymes, 1971; Hymes en Llobera, 1995; Calsamiglia y Tusón en Lomas, 2014; Pilleux, 2001)

Lomas en Lomas (2002) sostiene que comprender la educación como un "aprendizaje de la comunicación" requiere concebir las aulas como un "escenario comunicativo" en el que el alumnado coopera en la "construcción del sentido" (2002, p. 12).

Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) refieren la investigación que han realizado con el objeto de determinar el modo en que el docente universitario genera lo que denominan "productos de conocimiento" y cómo los inserta en los medios de difusión a su alcance. Las líneas de actuación que proponen para este cometido se resumen en cuatro: "identificación de los productos de conocimiento",

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

dirigido a la cuantificación y la categorización de los productos académicos generados; "identificación de los diversos circuitos mediáticos de difusión", dirigido a conocer y evaluar los medios de comunicación de los que el docente se sirve en su labor de difusión; análisis de los "mecanismos de renovación de los cuadros docentes", dirigido a conocer las premisas respecto de las cuales se articula la política académica institucional; e identificación de los "dominios específicos que suelen poner en práctica los docentes universitarios en funciones", dirigido a conocer el comportamiento docente en su toma de contacto o participación en otras áreas educativas (2010, pp. 228-229).

Gallego y Rodríguez (2014) coinciden con Jover en Lomas (2014) respecto de que la preparación del docente ante el reto que le supone abordar, desarrollar y perfeccionar la competencia comunicativa pasa por mejorar su formación previa o, como señala Brunner (1997), citado por Martínez (2006), al indicar que "se vuelve crucial equipar a los profesores con la mejor teoría disponible, haciéndoles caer en la cuenta de la teoría que ya guía su hacer" (2006, p. 88). A este respecto, Sánchez en Chamorro y Sánchez (2005) recuerda que "los profesores humanos somos indiscutiblemente perfectibles" (2005, p. 106). Sostiene, "si bien aprender no debe ser nunca un mero pasatiempo, sí debe ser siempre un placer" (2005, p. 120). En esta línea, Ochoa (2014) asegura que las destrezas de tipo comunicativo que posee el personal docente generan consecuencias tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de naturaleza cognitiva de los estudiantes advirtiéndole que la "comunicación es el nudo de todo liderazgo" (2014, p. 36). A este respecto, Imbernón (2007), al que los primeros refieren, va más allá, señalando que la formación previa del docente ha de serlo en competencia comunicativa. Una adecuada formación habilitaría al docente para enfrentarse al enfoque por competencias de una manera estructurada, evitando que tenga que hacerlo basándose únicamente en su experiencia previa y su percepción particular. Así mismo, refiriendo a Mérida (2013), atribuyen al docente la responsabilidad de convertir el aula en un espacio de intercambio comunicativo, pleno de relaciones lingüísticas interpersonales, como garantía de eficacia de la enseñanza y, por tanto, de la adquisición de capacidades por parte de los alumnos. Emanuelsson y Sahlström (2008), a los que refieren, señalan que "los estudios de clase evidencian que aquello que es posible aprender se aprende en interacción" (2014, p. 440).

Refieren a Sanz (2005), que identifica como imprescindible a este efecto tanto el lenguaje verbal como el no verbal, apuntando el que, según Camacho y Sáenz (2000), a los que refieren, muchos profesores tienen problemas comunicativos, lo cual interfiere con su profesionalidad. La labor del docente como suministrador de apoyo a sus alumnos, esto es, el concepto de "andamiaje", al que hacen referencia Durán, López y otros (2009, p.50) y Brown y Pickford (2013, p. 59), tiene su mayor sostén en la fluidez de las relaciones comunicativas interpersonales ya que, señalan, la del docente se trata de "una profesión de trabajo colaborativo, con un fuerte componente social e interactivo, en la que se enfatizan las competencias comunicativas" (2014, p. 426). Señalan que las competencias comunicativas no fueron prioritarias en el pasado, si bien la tendencia ha cambiado en las últimas décadas. En referencia a Barrón (1989), recuerdan que el análisis de los procesos comunicativos docentes suele realizarse en términos de aspectos superficiales, generalmente de carácter medible, dejando de lado aspectos más recónditos relacionados con la percepción subjetiva y no medible que un docente tiene sobre sí mismo y sobre su competencia comunicativa, en línea con la ya referida visión de la competencia que Velde y Svenson (1996) citados por Bowden y Marton (2012) ven como una relación entre lo individual y lo que llaman "concepto relacional, interpretativo, holístico y contextual" (2012, p. 128). Esta concepción lleva, entienden, a profundizar más en la funcionalidad del mecanismo de enseñanza-aprendizaje.

Ochoa (2014) considera que el personal docente ha de ser el encargado de llevar a cabo la creación de situaciones propicias para que los alumnos construyan su propio aprendizaje desde su realidad. Así mismo, comenta que los docentes han de poder perfeccionar la aplicación de las técnicas de enseñanza debido a que éstas se presentan como los aspectos más significativos a la hora de lograr buenos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, Silvero (2006) asegura, en base al pensamiento de Genovard, Castelló y Gotzens (1999), que "el mismo modo de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe y se intuye en la orientación de metas que posea el profesor y por tanto en el comportamiento del alumno, en su propia concepción sobre el aprendizaje en general y sobre las metas que han de guiar ese aprendizaje en particular" (2006, p. 129). En la misma línea, la clave del éxito se sitúa, según Regueiro en Chamorro

La competencia comunicativa o la energía que mueve la comunicación

y Sánchez (2005), en la "sabia integración de saberes, conocimientos, principios, recursos, capacidades y actitudes" y no en "factores aislados", ni tampoco en "estrategias didácticas milagrosas" (2005, p. 205).

Canale (1983) en Llobera (1995) defiende la retroalimentación entre docentes como aspecto importante en la evaluación de la competencia comunicativa. Distingue entre "retroalimentación subjetiva", de la que señala que es de "incalculable valor al tratar cuestiones relativas a la fiabilidad de la puntuación, validez del contenido, factibilidad y aceptabilidad de instrumentos de medida", y "retroalimentación objetiva" (1995, p. 76), de la que reseña su importancia frente a la anterior, pues ésta es esencial para realizar una evaluación rigurosa de aspectos teóricos.

Bermúdez y González (2011) afirman que todo individuo ha de tener una suma de competencias que le formen como un sujeto que goza de eficacia, dependiendo tanto de la labor como de los propósitos organizativos. Por otro lado, comentan, al hablar del desarrollo de la competencia comunicativa es necesario estar al tanto de las características propias de cada individuo, así como reconocer de manera objetiva sus habilidades, con el objetivo de que éstas se puedan desarrollar mediante el aprendizaje y la ejecución de la práctica laboral de manera persistente como llave para reforzar el sentimiento de autoconfianza y, de esta manera, enlazarse con la eficiencia, necesaria en la faceta laboral.

Llobera en Llobera (1995) plantea las implicaciones que se derivan de las diferentes aproximaciones comunicativas del docente hacia el alumno. Los recursos que el docente emplea para aproximarse al alumno incluyen siempre lo que denomina "aproximaciones inductivas", en especial cuando se trata de la enseñanza de los atributos formales de la comunicación. Sin embargo, esto no ha de excluir el abordaje de las aproximaciones que denomina "deductivas", las cuales entiende que favorecen la fijación de conceptos esenciales a partir de reglas sencillas. Por ello, defiende la realización de actividades que llama de "traslación", que capten la atención del alumno y establezcan referencias a sí mismo, esto es, a lo que denomina el "mundo del alumno". De esta forma prioriza el establecimiento de un vínculo con el propio alumno antes de iniciar la propia

práctica de la oralidad. Sin embargo, avisa de los peligros de la "desdogmatización de procedimientos": "tampoco se puede suscribir la tesis de la inutilidad del aprendizaje de las formas de la lengua, de la gramática en definitiva, excusándose en que lo importante es comunicar" (1995, p. 7).

Por su parte, Campo (2011) enumera lo que califica como los "pecados capitales del mal comunicador". Dichos pecados, asegura, son los siguientes: la "improvisación", la "falta de escucha", el "descontrol del tiempo", la "arrogancia", el "no saber empezar ni terminar", el hecho de "descuidar la comunicación no verbal" y, por último, el "déficit o exceso de emoción" (2011, p. 35).

CAPÍTULO 2

**Enseñanza y aprendizaje:
dos líneas convergentes**

3. LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LA ÓPTICA DEL PROFESOR

En palabras de Dale (2004), citado en Moore, Walsh y Rísquez (2012), "la enseñanza en la educación superior puede ser un oficio muy sedentario" (2012, p. 153).

Vigotsky (1986), a quien citan González y Sánchez en Chamorro y Sánchez (2005), aboga por pensar que "la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo" (2005, p. 19).

3.1 El concepto

Chomsky (2012) señala que "el aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial" (2012, p. 29).

Grassi en Galán (2007) considera que "el saber no es una condición, sino el motivo más auténtico que empuja a enseñar; no se estudia para poder enseñar, sino que se enseña porque se tiene algo que comunicar, un conocimiento, una experiencia humana sobre la que se reflexiona y se comunica a los demás" (2007, p. 131). Por ello, "quien enseña está comprometido personalmente y su actividad coincide en gran medida con lo que él es" (2007, p. 131).

Zabalza (2009) recuerda que la enseñanza es un hecho caracterizado por su complejidad, que no se circunscribe exclusivamente a lo que sucede en el interior de una clase, si no que va más allá. En particular, resalta, en el ámbito de la enseñanza universitaria, la figura del docente y su actividad e implicación resultan de importancia para conseguir una enseñanza de calidad. Así mismo, aborda lo relacionado con la efectividad de la enseñanza ya que, considera, "la enseñanza, la buena enseñanza, marca diferencias" (2009, p. 65). Si bien reconoce que la enseñanza depende de múltiples factores difíciles de controlar, éste hecho no implica el que no sea posible analizar qué factores determinan una enseñanza de calidad. En referencia a Ramsden (1992), recuerda que es posible desmitificar algunos aspectos de la enseñanza: sí es posible establecer una gradación de la efectividad de la enseñanza y no es cierto que la enseñanza dependa de los

contenidos incluidos en el correspondiente currículo educativo o de las personas que la vayan a recibir.

Cervilla en Sánchez (2010) asegura que es mucho más relevante el hecho de aprender que el de enseñar, de manera que se subordine el proceso de enseñanza a que el aprendizaje se lleve a cabo del modo más viable posible.

Parejo (1995) atribuye al aprendizaje la cualidad de modificar actitudes y relaciones dentro de la red educativa en la que residimos diariamente.

Martínez (2006) cita al sociólogo británico Bernstein (2000), el cual considera la práctica de carácter pedagógico como un "contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y producción cultural" (2006, p. 29).

Biggs defiende "el alineamiento constructivo" de la enseñanza, entendiendo como tal el "enlace entre la idea constructivista de la naturaleza del aprendizaje y el diseño alineado de la enseñanza" (2008, p. 47), en referencia a Biggs (1996). Para ello, el plan educativo debe ser tal que los alumnos queden "atrapados" (2008, p. 47) en una estructura educativa que les induzca a realizar actividades educativas que les sean de utilidad para su aprendizaje. Cowan (1998, p. 112), al que cita Biggs, define la enseñanza como "la creación intencionada de situaciones que los aprendices motivados no puedan evitar sin aprender o desarrollarse" (2008, p. 47). Medina lo llama "proceso creativo, flexible y colaborativo" (2013, p. 5).

Villardón-Gallego en Villardón-Gallego (2015) reflexiona sobre el papel protagonista del profesor en la enseñanza universitaria pues es "el último eslabón de la cadena" (2015, p. 10), ya que es quien tiene una mayor cercanía a los estudiantes lo que le permite ser quien, en última instancia, desarrolla el currículo educativo. Coincide con Cano (2005), quien hace hincapié en averiguar el modo en que se comprenden las competencias relativas a profesorado. Para ello, cita a Imbernón (1994) señalando que la misión del docente puede agruparse en dos tipos de trabajos primordiales: la labor del docente como intermediario en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje y la ocupación de "conocedor disciplinar que comporta la intervención curricular" (2005, p. 29).

La función formativa del docente es, en palabras de Zabala (2007), "vaga y de difícil concreción". Dicha vaguedad dificulta la evaluación de su cometido (2007, p. 114). Expone que la profesionalidad docente no comprende únicamente los contenidos de carácter disciplinar ya que conlleva una serie de competencias que están relacionadas, de alguna manera, con su "conversión y manejo como contenidos de aprendizaje" (2007, p. 115). Insiste en que la óptica educadora de la labor profesional docente no encaja correctamente con un simple "equipamiento científico" por parte del personal docente universitario (2007, p. 115). Expone que la dimensión formativa está vinculada con dos llaves de actuación, estando la primera de ellas encaminada hacia la formación más personal y, la segunda, hacia la formación mediante los contenidos que se eligen, la manera de abordarlos y, por último, las metodologías que se emplean.

Bartolomé, Cano y Compañó en Pagès, Cornet y Pardo (2010) observan la docencia desde su relación con la competencia. A este respecto, comentan que el análisis de las prácticas de evaluación por competencias propone que éstas se comuniquen mediante determinadas características al asegurar que los docentes han sabido traspasar las fronteras de la individualidad y han sido capaces de involucrar a otros profesores al transformar sus prácticas de evaluación en prácticas de carácter colectivo; se han priorizado las competencias, así como su análisis y modo de seleccionarlas; numerosas competencias "han triangulado las opiniones de agentes evaluativos diversos" tales como la "autoevaluación y la evaluación por partes" y, así mismo, comentan, han llevado a cabo procesos de diversificación estratégicos, así como de elementos evaluativos (2010, p. 95). Por el contrario, han descubierto ciertos aspectos en los que hacer hincapié trabajando si lo que se pretende es simplificar el desarrollo y/o transferencia de dichas prácticas. Los puntos débiles a los que hacen alusión son, entre otros, la ausencia de cambios estructurales en la institución; la falta de cultura creativa y de colaboración de grupos docentes activos y, por último, la superficialidad de ciertos cambios que, ocasionalmente, son relativos a la estrategia o aparentes.

3.2 Los principios de la calidad docente

Chomsky (2012) señala que al alumnado no hay que verlo como un "simple auditorio", sino como un "elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente" (2012, p. 28).

La enseñanza, de acuerdo con la filosofía de Knight (2008), no es suficiente para obtener los frutos deseados del aprendizaje, ya que cualquier acción efectuada al respecto en esta disciplina tiene poderosos rivales.

La enseñanza es, en palabras de Zabalza, "una realidad compleja" (2009, p. 63), "algo muy idiosincrásico" (2009, p. 65). Como señalan Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010), "decir que un individuo es competente significa afirmar que sus acciones alcanzan un cierto estándar" (2010, p. 223). La habilidad del docente, como señala Bonsón en Blanco (2010), exigirá que éste sepa conciliar lo meramente técnico con lo competencial, además de ser capaz de debatir con franqueza con otros profesores. A este respecto, recuerda lo que Aristimuño (2005) considera cuando declara que las competencias se basan en el peligro que implicaría admitir la perspectiva de una coherencia técnica entendida como único ariete en un método educativo de tipo "reduccionista", que estime la determinación de objetivos y cuyo valor se centralice solamente en las consecuencias de aprendizaje, excluyendo el interés de las técnicas didácticas (2010, p. 25). Es la idea que defienden Mas y Tejada al recordar que el proceso educativo conlleva la realización de actividades muy diversas y, en ocasiones, alejadas de "lo intencional y sistemático" (2013, p. 164). A este respecto, Knight (2008) entiende que el aprendizaje puede ser promovido por el entusiasmo, pero no sustituye a las competencias profesionales en las distintas facetas de la enseñanza que son esenciales para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje. De otro modo lo señala Sánchez en Sánchez (2010), quien insiste en la idea de que los docentes universitarios se han equivocado a la hora de cumplir sus tareas ya que las han llevado a cabo, en numerosas ocasiones, ignorando a la sociedad. El buen docente ha de "ser y hacer", vinculando la investigación con el aprendizaje; ha de "utilizar buenos guiones de instrucción", enlazándolos a "los memes"; ha de "planear

secuencias de aprendizaje y enseñanza adecuadas”, mediante “las fases preinteractiva, interactiva y postinteractiva”; ha de efectuar el “diseño de la asignatura”, vinculado “a las decisiones sobre las secuencias de enseñanza” y, por último, ha de construir “arquitecturas para el aprendizaje”, referidas al “diseño de ambientes” (2008, pp. 142-143). En síntesis, asegura que el hecho de ser un buen docente está vinculado a la “identidad” ya que la buena enseñanza está relacionada tanto con la “técnica” como con “el ser” (2008, p. 146). Así lo interpreta Martínez (2006), en la misma línea, quien sostiene que “el saber del enseñante proporciona el punto de partida para la reflexión crítica” (2006, p. 36). Asegura que “los educadores deben desarrollar un lenguaje público que se niegue a reconciliar la educación con la desigualdad, que abandone las formas de práctica pedagógica que impida a sus estudiantes tomar conciencia y liberarse de las estructuras de opresión” ejercidas tanto en los contextos institucionales como en los cotidianos (2006, p. 36).

La labor universitaria, en palabras de Grassi en Galán (2007), está sujeta tanto a la “capacidad de fundamentar la docencia en la investigación” como a encaminar las tareas investigativas hacia la mejor formación posible de los estudiantes ya que “de no ser así, nos quedamos en una educación a nivel de enseñanza media” (2007, p. 131).

Barea, Saz y Galán en Galán (2007) citan a Gadacz (1992), el cual afirma que “para el educador que educa eficientemente para realizar acciones funcionales, cada momento o situación se agotan en sí mismos” (2007, p. 195).

Un buen docente, en palabras de Jover y Villamor (2014), ha de tener la capacidad suficiente para llevar a cabo un ensayo de las respuestas más convenientes a un determinado contexto desde la “unión de deliberación y acción, investigación y ejecución” (2014, p. 90). Comenta que “donde se juega con la indeterminación, en el arte, en la música o en la educación, no caben soluciones estandarizadas” (2014, p. 90).

Clark (1987), citado por Hannan y Silver (2014), asegura, en relación a los programas educativos superiores, que “lo que vemos son grupos de profesionales

haciéndose cargo de diversas ramas de conocimiento” y que dicha concentración de conocimiento es el punto de unión de los académicos “a diferencia de cultura global que informa a la institución” (2014, p. 102). En esta línea, Grassi en Galán (2007) explica que “la tarea de quien enseña en la Universidad no es saber en un sentido cuantitativo, sino cualitativo, es saber ver los nexos existentes dentro de cada disciplina para establecer relaciones con otras ramas del saber” (2007, p. 134).

Silvero (2006) comenta, basándose en Putnam y Borko (1997), que la base de una docencia de calidad de tipo universitario es ser capaz de educar a los alumnos como “ciudadanos responsables y profesionales cualificados”, lo que llama tanto “responsabilidad cívica”, por un lado, y “cualificación profesional”, por otro. En base a ello, demanda inevitablemente una “conexión de los aprendizajes” que se han ido adquiriendo en la faceta tanto laboral como social de la vida (2006, p. 111).

Huerta, Pérez, Zambrano y otros (2014) recuerdan las palabras de Fierro (1999) al señalar que el pleno desempeño docente requiere que los profesores dispongan de conocimientos especializados acordes al modelo educativo. Así mismo, destacan como valores propios de un sistema educativo “la sensibilidad humana y la integración de los ámbitos social, personal, profesional e institucional” (2014, p. 1634).

De entre todas las habilidades que el docente ha de poner en práctica durante el desarrollo de su actividad, Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) se centran en aquellas relacionadas con la obtención de recursos documentales, mediante su acogimiento a procedimientos sistemáticos y empleo de recursos adecuados y la transformación de los mismos en productos útiles y provechosos desde un punto de vista académico. Entienden este aspecto como una habilidad esencial en el docente, la cual está íntimamente relacionada con su competencia comunicativa. Recuerdan las palabras de Hague (1991), que señala que “la modernidad depende de la información y gran parte de ella se encuentra fuera de la universidad” (2010, p. 237). El docente, por lo general experto en su materia, debe poseer conocimientos de otras materias, a juzgar por lo que indica Paricio en

Rué y Lodeiro (2010), cuando advierte sobre la dificultad de fomentar competencias si el hecho se aborda desde el conocimiento de una única área académica. Más allá va Zabalza (2009), que entiende que "saber enseñar implica poseer los conocimientos suficientes sobre la lógica y las condiciones que afectan a su desarrollo" (2009, p. 65).

Zabalza (2007) aborda la identidad docente. Comenta que la docencia de tipo universitario termina por resultar "notablemente contradictoria en cuanto a sus parámetros de identidad socio-profesional" (2007, p. 107). Expone que la identidad del docente universitario está más centrada en sus especialidades de carácter científico que en sus tareas docentes, es decir, el lugar en el que se sitúa dicha identidad es en el "saber de la especialidad" y no en el "saber de la docencia" (2007, p. 107). Asegura que un aspecto débil del personal docente ha sido su "identidad profesional borrosa" debido a que su preparación para ejercer en el ámbito profesional ha estado encaminada de manera habitual "hacia el dominio científico y/o hacia el ejercicio" de las tareas de índole profesional ligadas a dicho dominio (2007, p. 107). En esta línea, expone que en el momento de plantear la actividad docente como una "actuación profesional" se sitúa al mismo nivel el ejercicio docente y el "dominio científico de la propia especialidad" (2007, p. 108). Por ello recomienda, por un lado, conocimientos y, por otro lado, destrezas ligadas al ejercicio docente, ya que ello representa un requisito indispensable de cara a mejorar la calidad de dicho ejercicio.

Según la filosofía de López (2012), el docente, como principal responsable de la didáctica que tiene lugar en las clases, puede ayudar significativamente a aumentar la calidad de la enseñanza mediante la "investigación evaluativa", comprendida como reflexión acerca de las características e incidencias de sus quehaceres diarios. En esta línea, haciendo referencia a De La Torre (2000), sostiene que "la meta" de una investigación educativa no es el mero saber, o el saber 'sobre', sino el saber 'para' " (2012, p. 33).

Las competencias docentes, en palabras de Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen y otros (2004), citados por Alegre y Villar (2006), son como una "serie integrada de características personales, conocimientos, destrezas y actitudes que son

necesarios para una actuación eficaz en varios contextos docentes" (2006, p. 239). En esta línea, Lamy en Altet, Paquay y Perrenoud (2007) afirma que el docente es "actor y autor" de su propio proceso formativo (2007, p. 58). Por su parte, Altet en Altet, Paquay y Perrenoud (2007) asegura, apoyándose en Roegiers (1997), que los aspectos formativos se entienden como una "lógica de compromiso profesional con finalidad transformadora más que como una lógica de transmisión y perfeccionamiento de contenidos" (2007, p. 77). Por tanto, sostiene que si la profesionalización de la enseñanza pasa por valorarla como una "actividad intelectual de alto nivel", la cual se basa en "saberes profesionales reconocidos", si es hacer que el personal docente sea competente dotándole de dichos saberes los cuales le autoricen a "hacer inteligibles" los contextos laborales, uno de los requisitos necesarios para llevar a cabo dicha profesionalización es crear, según Holmes Group (1995), una "base de conocimientos" así como un "registro epistémico propio" (2007, p. 80). Así mismo, señala que, para Le Boterf (1994), "el profesional sabe ante todo gestionar una situación profesional compleja" y que, para Altet (1992), "el formador profesional es aquel que sabe poner en marcha sus competencias profesionales en cualquier situación" (2007, p. 82). En la misma línea, resalta las palabras de Perrenoud (1998), el cual asegura que para llevar a cabo una tarea humana complicada en los procesos formativos "sólo hay un camino: aprender con la práctica" (2007, p. 87).

Tanto la profesionalización de los docentes como la de los formadores es algo que no se da por supuesto, sino que, como máximo, en palabras de Lang en Altet, Paquay y Perrenoud (2007), es una "dinámica en proceso cuyo resultado es incierto" (2007, p. 89). Así mismo, asegura que nos encontramos ante una "formación profesionalizadora", concentrada en la "eficiencia profesional" la cual no se encarga de prescindir del poder de los contenidos, sosteniendo que las "dimensiones de análisis y de reflexión" que se destacan, de alguna manera, señalan que han huido de las "formaciones modelizadoras o la simple acumulación de experiencia", comentando que se esquivan las "competencias demasiado generales", las cuales no gozan de un sustento claro de índole profesional (2007, p. 97).

Por su parte, Maradan en Altet, Paquay y Perrenoud (2007) cita a Tardif, Lessard y Gauthier (1998), los cuales sostienen que el "movimiento de profesionalización de la enseñanza y la transformación de la formación" que precisa forman lo que, en la actualidad, se conoce como "construcciones sociales, actividades simbólicas y de organización de grupos", las cuales procuran, por diferentes cauces, "hacer valer sus conceptos de la formación y de la profesión" (2007, p. 165). Así mismo, retoma el interrogante de Altet (1998) el cual se pregunta si "basta con desarrollar competencias profesionales para que surja una verdadera cultura profesional que produzca una profesionalización de la enseñanza" (2007, p. 166). Más allá llega Zabalza (2007), quien sostiene que la "tendencia al individualismo (sacralizado por la libertad de cátedra), la incorporación de la filosofía de la democracia, la nueva ética de la practicidad", indagando estrategias que gocen de una mayor eficacia para desarrollarse personalmente, los "nuevos modos de colegialidad", así como las "nuevas formas de relación interpersonal (entre el profesorado y entre profesores/as y alumnos/as)" y los "nuevos procesos de generación de filias y fobias entre sujetos y grupos derivados de la diseminación de los órganos de poder y de toma de decisiones", entre otros aspectos, se consideran particularidades importantes a la hora de desarrollar la docencia de tipo universitario (2007, p. 69), al igual que sucede con "lo que constituye la cultura de cada institución, su naturaleza como ecosistema específico" (2007, p. 70).

En palabras de Pelpel en Altet, Paquay y Perrenoud (2007), los procesos formativos del personal docente se desarrollan de una forma "relativamente incoherente" ya que dichos procesos se encargan de llevarnos, en última instancia, a una "apreciación truncada de los cambios puestos en marcha" (2007, p. 192).

La idea de tender a considerar los conocimientos como algo "estable" y "propio de la Universidad", según la concepción perennialista de Pellerey (1981) a la que hace referencia Zabalza (2007), forma un par de las "cortapisas" más importantes que se han encargado de alterar la "incorporación de la escuela a un escenario más abierto en el que ni los conocimientos se conciben como algo permanente (...), ni son patrimonio de la Universidad" (2007, p. 59). En línea con ello, afirma, concebir el aprendizaje y las tareas formativas como aquellas que se desarrollarán durante

toda la vida posibilita el hecho de “desdramatizar esa lucha contra el tiempo” (2007, p. 61).

En última instancia, Jobert en Altet, Paquay y Perrenoud (2007) hace referencia a Dodier (1995), el cual define la palabra trabajar desde dos puntos de vista con el objetivo de satisfacer dos exigencias: la primera de ellas, “poner en juego las habilidades de cada uno para obtener la máxima eficacia” y, simultáneamente, como segunda exigencia, “encontrar los espacios sociales de juicio” con la mente puesta en juzgarla y juzgarse a sí mismo (2007, p. 253).

La formación constituye, según Zabalza (2007), un requisito imprescindible para el progreso de la calidad docente. Explica que la docencia se marca como propósito el mejoramiento de los resultados del aprendizaje del alumnado, así como la optimización de su formación. Esto conlleva grandes batallas didácticas con el objetivo de conseguir la adaptación de la organización de los cursos y los métodos de enseñanza utilizados a las distintas formas de aprendizaje del alumnado y a sus intereses y orientaciones de tipo profesional. Refiere a Wright (1994) que apunta que la “promoción profesional basada en la calidad de la docencia” es el aspecto que más claramente podría influir a la hora de mejorar la calidad de la enseñanza superior (2007, p. 152). Cita a Leitner (1998), el cual afirma que “la pedagogía académica, especialmente la formación pedagógica permanente del profesorado, constituye una contribución esencial a la calidad de la enseñanza” (2007, p. 153). Señala que el reto principal de la formación de los docentes universitarios es orientarlos de manera diferente a sus funciones, convertirlos en profesionales del aprendizaje en lugar de especialistas, los cuales conocen bien un tema y saben explicarlo. Así mismo, hace referencia a Davies (1998), el cual distingue entre la “docencia orientada a la enseñanza” y la “docencia orientada al aprendizaje”. En la primera de ellas existe un “predominio metodológico de actuaciones en relación a grandes grupos”, son frecuentes los “cursos del currículo fijados de antemano en su mayor parte” con “horarios basados en grupos-clase con tiempos comunes de inicio y fin” y, por último, existe una “supremacía de una estructura de disciplinas individuales en el currículo”. Por otro lado, la “docencia orientada al aprendizaje” se caracteriza por un cierto “énfasis en los métodos de diseminación y comunicación”, un “tamaño medio de las clases”, la “cantidad del currículum que

debe ser enseñado”, así como por la “productividad en el empleo de profesorado” y, por último, por los aspectos característicos de los implicados en el proceso (2007, p. 171).

Al respecto de la profesionalización de la enseñanza, Altet, Paquay y Perrenoud (2007) concluyen que las personas que se encargan de formar a los docentes son profesionales si tienen competencias, experiencias determinadas, así como si gozan de identidades de formadores y no de docentes.

Desde otro punto de vista, se observa que no sólo ha de conocer el docente diferentes disciplinas, sino que ha de considerar la existencia de diferentes contextos. A este respecto, Bowden y Marton (2012), refiriendo a Lave (1988), recuerdan que la “naturaleza” y la “complejidad contextual” del aprendizaje han sido destacadas frente a las teorías de carácter cognitivo que consideran que lo entienden como “el desarrollo de los modelos mentales sobre el mundo” (2012, p. 39).

Cano identifica una habilidad necesaria de los docentes, refiriendo el pensamiento de Álvarez (2001), en línea con Zabalza (2007), quien asegura que “la Universidad forma un ecosistema laboral y profesional muy particular” (2007, p. 105), al subrayar que sería interesante que los docentes descubran la vía para llevar a cabo sus competencias mediante tres líneas de actuación: rompiendo las cadenas que les atan a la política, aprendiendo qué encierran los libros y abogando por la “racionalidad burocrática” con el objetivo de que “tengan poder de decisión real” (2005, p. 29). Monarca y Rappoport (2013) analizan lo referente a las ligaduras que la política puede pretender imponer a la docencia y a los docentes. Refieren a Gimeno (2006) que entiende que, para los gobiernos, el currículo es un “dispositivo privilegiado” al afrontar las reformas en la educación, debido a que lo utilizan como instrumento con el que emprender las “intenciones educativas” vinculadas a un “contexto de demandas” variadas, en el que conviven “tendencias” de índole reproductora, productora, creativa e innovadora (2013, p. 57). Aluden tanto a las palabras de Adelman y Walking-Eagle (2003) como a las de Fullan (2002) al afirmar que el profesorado ha de progresar “en su concreción”, ocasionalmente, “sin los tiempos necesarios que exigen los cambios bien hechos” (2013, p. 57).

Señalan que las competencias desde el punto de vista pedagógico “son mucho más que un asunto de definición conceptual”, para lo cual apuntan, refiriéndose a Bolívar (2008) y Perrenoud (2012), que los atributos que explican un enfoque por competencias reclaman formatos más modernos (2013, p. 58). Las políticas educativas, son, en palabras de Almandoz (2010) y Shore (2010), a los que citan, “una trama compleja de prácticas, intereses y poderes que buscan dirigir la realidad”. Así, según Apple (1997), Kemmis (1993) y Monarca (2009), a los que aluden, se está asumiendo una interpretación política distanciada de una “racionalidad técnica” que las muestre como un simple “ejercicio de diseño y predeterminación de la realidad educativa” (2013, p. 58). Como consecuencia, según aclaran Bernstein (1999), Heller (2001) y Nicastro (2010), a los que refieren, la política se reduce a un conjunto de prácticas a la hora de construir “lo social”, “lo real” y “lo educativo” al entender los procesos que se llevan a cabo en los procedimientos interactivos “entre las estructuras y los sujetos” (2013, p. 58).

La reflexión profesional docente es, en palabras de Alegre y Villar (2006), “un proceso de indagación crítica” acerca de los elementos de tipo moral, político o educativo que están sumergidos en la mente y en el terreno práctico de cualquier docente (2006, p. 181). Hacen referencia a Knox (1998), el cual considera que los atributos usados por Sócrates establecen el modelo para el “entendimiento del tipo profesional docente” y para entender la voluntad del profesor universitario. Aseguran que las características de tipo profesional asignadas a un profesor de educación superior, las cuales han derivado de las ideas de Sócrates, pueden ser lo que califica Knox (1998) como “investigación”, “comunidad”, “creencias” y, por último, “rol ejemplar” y éste comenta que “un profesor es un maestro que se dedica a investigar y a aumentar concomitantemente la base de conocimientos de los estudiantes” (2006, p. 181). Así mismo, refieren a Wrightson (1998), el cual analiza el acto de la reflexión basándose en “las filosofías de enseñanza de los escritos” de Bloom (1987) y Booth (1988), identificándolo como “la búsqueda intelectual de la verdad y de la transmisión de valores intelectuales” (2006, p. 181).

Becher (1989), citado por Hannan y Silver (2014), reflexiona en torno a “la resistencia al cambio”:

En muchos campos lleva tiempo y esfuerzo adquirir la pericia necesaria para hacer una contribución significativa a la investigación. Las personas que han empleado algunos años... construyendo el vocabulario y la estructura conceptual exigida por una especialización en matemáticas como por ejemplo la teoría "homotopy", o formándose en el psicoanálisis freudiano para usarlo como abordaje a una crítica literaria, se comprende que se vean a sí mismos como comprometidos con una inversión intelectual cuantiosa. (2014, pp. 102-103)

Palmer (1998), al que cita Knight (2008), considera que una enseñanza de calidad no es sólo fruto de aspectos técnicos, sino que procede "de la identidad y la integridad del profesor" (2008, p. 145) la cual, como señalan Moore, Walsh y Rísquez (2012), goza de las mismas peculiaridades que las de una "buena conversación" (2012, p. 16). En esta línea, Medina (2013) aboga por la capacitación de los profesionales docentes como personas aptas tanto para reflexionar como para actuar, ya que sus competencias están relacionadas con la identificación de sus propias funciones dentro del proceso docente. Esto último les llevará a entender cuáles son las líneas a seguir para desarrollar la docencia que mejor les viene a los alumnos, buscando el equilibrio entre conceptos teóricos y actitud docente y atribuyendo a cada cual el mérito que le corresponda. Trigwell (2001), al que cita Knight (2008), identifica la obtención de un aprendizaje de calidad con la impartición de una enseñanza de calidad. Sin embargo, la observación de la calidad de los docentes lleva a pensar que un buen profesor no es siempre garantía total de un buen aprendizaje, esto es, "sería imprudente decir que los estudiantes obtienen buenas calificaciones cuando les enseñan buenos profesores". Se requiere ir más allá, adoptando una enseñanza que asuma cuatro elementos diferenciados: "capacidad de adaptación", para que el docente adapte sus actos a diferentes contextos; "centrada en el estudiante", en la búsqueda de "concepciones concordantes de la enseñanza, el aprendizaje y los aspectos concomitantes"; "variedad de recursos", recurriendo a todos aquellos disponibles tanto en el ámbito del docente y de su experiencia como en lo relacionado con el objetivo del aprendizaje; y "uso de buenas estrategias de enseñanza" (2008, pp. 226-228). Sobre este tema, Zabalza (2009) afirma que la enseñanza es, a veces, "una cuestión artística", propia de los rasgos propios de cada profesor, "no

regulable", sin normas claras y específicas que le marquen el camino al docente, ya que "a enseñar se aprende enseñando" (2009, p. 65). Precisamente, afirma recordando a Stones (1992), la tendencia a entender la enseñanza como un "proceso artístico" ha conseguido que se considere que su aplicación práctica es la única forma de carácter "válido" y "suficiente" que permita a los docentes aprender a enseñar. El docente dispone de tres "vías de aproximación" que le faciliten analizar y conocer la docencia: "aproximación empírica y artesanal", donde los profesores conocen la enseñanza como consecuencia de trabajar en la docencia y de su rutina; "aproximación profesional", donde una persona vinculada a otro sector profesional actúa como docente sin haberse preparado específicamente para ello, esto es, "la universidad constituye un espacio de actuación con escasa identidad profesional"; y "aproximación técnica especializada", donde la investigación se utiliza como mecanismo para llevar a cabo un proceso de identificación y descripción de elementos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje (2009, p. 66-69). Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) identifican al docente como generador de "productos de conocimiento" (2010, p. 227) de calidad, lo que le obliga a dominar y desarrollar sus habilidades en diferentes entornos, dentro y fuera del aula, así como a mejorarlas mediante la investigación y la innovación. Biggs (2008), refiriendo a Chalmers y Fuller (1996), sugiere que los docentes agreguen a su proceso didáctico reglas productivas para aprender, de forma que enseñen a sus alumnos, no únicamente el "qué" deben estudiar o los contenidos que tienen que absorber, sino también, el "cómo" deben hacerlo (2008, p. 122). En esta línea, refiriendo a Prosser y Trigwell (1998), recuerda que, junto a "los principios de desarrollo académico" (2008, p. 279), los modos para enseñar están ligados con los enfoques sobre de la enseñanza, de manera que los docentes han de guiarse en torno a cuatro puntos: analizar su concepción de la enseñanza y el aprendizaje, contemplar el marco contextual y su relación con el modo de enseñanza, trasladarse al punto de vista sobre la enseñanza que tiene el alumno para tomar consciencia sobre el mismo y adaptar la enseñanza según la evolución de esta consciencia.

Alegre y Villar (2006) hacen referencia al pensamiento de Weiner (2000) al asegurar que el acercamiento de atribuir la conducta en el aula "se puede dirigir a la esperanza de éxitos y afectos incluidos el orgullo, la culpa, la vergüenza y la

autoestima" (2006, p. 13). Citan a Garrido (2000) el cual afirma respecto a la "capacidad de simbolización de los sujetos" que "no es la meta, sino su anticipación, la que causa la conducta, activándola y dirigiéndola" y añade que únicamente "la meta anticipada existe psicológicamente y es capaz de ejercer su efecto motivacional" (2006, p. 14). Comentan, basándose en Villar y Alegre (2003), que, para un docente universitario, atender la diversidad de sus alumnos es una referencia clara a su calidad educativa. Así mismo, resaltan que la "diversidad es punto de partida y punto de llegada y la educación en y para la universidad está exigiendo un nuevo profesional, un docente capacitado donde adquiere especial importancia su actitud ante la diversidad, su formación, los recursos y apoyos que reciba, las estrategias de organización y el desarrollo docente que adopte". Refieren a Villar (2004), el cual afirma que la resolución de complicaciones educativas indica que un profesor maneja diversos "sistemas y estilos de comunicación social" y que la idea que subyace a la hora de tratar dichas complicaciones educativas es "mantener una relación de ayuda y un ritmo individual con cada sujeto", amoldándose a cada caso con un determinado orden el cual goce de ciertas pautas (2006, p. 41). Por otra parte, afirman que si un estudiante universitario está capacitado para reflexionar sobre sus propios pensamientos implica que ha conseguido "desplegar capacidades" de índole cognitiva las cuales derivan en auténticos aprendizajes (2006, p. 59). Así mismo, citan a Villar (2004) el cual asegura que "un profesor persigue los caminos interpretativos por donde discurre una tarea en el entorno organizativo o profesional, y los productos obtenidos como resultado de operaciones" (2006, p. 81). Sostienen que el discurso docente "no puede quedar ajeno a la expresión, a la presentación de un contenido descontextualizado y a intervenciones incapaces de generar energía estudiantil" (2006, p. 99) y que cada uno de los conceptos presentados ha de ser una agrupación del anterior, requiriendo conocimientos nuevos. Indican que el aprendizaje es un "proceso interpretativo donde se guarda la nueva información relacionándola o uniéndola con otra que ya se conoce" y que la "vibración docente (...) y el procesamiento eficaz del aprendizaje" forman parte de una misma moneda ya que son consideradas "dos caras de una misma sinfonía metodológica" (2006, p. 100). Mencionan la conferencia como parte del discurso docente al comentar que ésta ha sido criticada debido a que no ha promovido "el orden más alto de las habilidades como es el aprendizaje comprensivo" (2006, p.

99) y citan a Saroyan y Snell (1997) los cuales aseguran que “una conferencia puede ser tan eficaz como cualquiera otra estrategia instructiva en tanto que satisfaga apropiadamente los resultados intencionales del aprendizaje, y se plantee y entregue pedagógicamente” (2006, p. 101). Así mismo, aseguran, citando a Alenoush y Snell (1997), que los elementos que favorecen el éxito en una conferencia son tanto el “conocimiento de principios pedagógicos” como la “disponibilidad de recursos y de la realidad que rodea a la situación instruccional” (2006, p. 103). Coinciden con Sánchez-Enciso (2008), quien comenta que enseñar y formar son dos caras de la misma moneda; enseñar no con la vista puesta en el sometimiento, sino con el propósito de admitir particularidades de los demás de carácter individual y social, así como para ayudarles a conseguir su ansiada libertad.

Monarca (2011), referido por Monarca y Rappoport (2013), declara que el hecho de que las competencias básicas evolucionen hacia una visión pedagógica lleva a que éstas se conviertan en parte integrante del pensamiento de índole pedagógica del docente y de la cultura de los centros, así como de los “significados” y de las “prácticas” que allí acontecen (2013, p. 57).

Medina (2013) analiza la figura del docente en el progreso de la competencia, para lo cual reclama fortalecer o afianzar las líneas y contextos que constituyan y administren de manera apropiada “los valores” que componen los cimientos “de los saberes”, habilitando al alumno para afrontar su vida personal y profesional. Así mismo, aclara que las competencias derivan en “logros efectivos” en el ejercicio de la carrera educativa, a través del desarrollo de doctrinas docentes que busquen el éxito y la excelencia en torno al “acto de enseñanza-aprendizaje” (2013, p. 1). Por ello, insta a los docentes a convertirse en “expertos en la reflexión y actuación educativa” (2013, p. 3), convirtiendo su labor en una permanente innovación que no pierda de vista el objetivo de resolver problemas prácticos mediante la aplicación de los métodos más adecuados a tal fin. La enseñanza, según Bowden y Marton, “no puede existir sin caer en la cuenta de que uno puede estar equivocado” (2012, p. 28). Es lo que señala Silvero (2006), apoyándose en las ideas de Morey (2001), Singh y Billingsley (1998) y Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy (1998), cuando asegura que el “sentido de autoeficacia del profesor” se

encarga de impregnar completamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos sus aspectos (2006, p. 153).

Rodríguez, Escribano y Lara en Blanco (2010) aseguran, citando a Bain (2009), que el profesorado debería ser apto para "crear entornos de aprendizaje" en los que el estudiante tenga la oportunidad de obtener "un aprendizaje profundo" (2010, p. 160). Biggs, que también lo llama "aprendizaje profundo" (2008, p. 47), apuesta por crear lo que llama "actividades de enseñanza y aprendizaje" (2008, p. 79) o lo que Alegre y Villar llaman "ambiente óptimo de aprendizaje" (2006, p. 347). Esto se obtiene, según indican estos últimos, cuando un docente es capaz de responder a las preguntas "¿adónde voy?", "¿cómo voy?" y "¿luego dónde?" (2006, p. 347). En esta línea, Alegre y Villar (2006) comentan que el ambiente del aula es "una construcción mental" elaborada principalmente por un equipo de alumnos sobre los requisitos de tipo psicosocial, los cuales se encargan de caracterizar los procesos de tanto de enseñanza como de aprendizaje de una asignatura. Aseguran que el clima del aula como variable de investigación docente es lo que han calificado como "dato mudable", el cual se ha agrupado con otras "magnitudes inconstantes", tales como la personalidad del estudiante o el rendimiento académico del mismo con la intención de saber si todas las variables se modificaban o no de manera conjunta; dicho de otro modo; conocer si se movían de manera "conexa o concomitantemente entre ellas" (2006, p. 197). A este respecto, citan a Newby y Fisher (2002), los cuales sostienen que "la asociación entre las variables de ambiente de aprendizaje y los resultados del estudiante ha ofrecido una justificación racional y un enfoque para la aplicación de instrumentos de ambiente de aprendizaje". Así mismo, hacen referencia a Lewin (1936), citado en Walker (2002), el cual asegura que "cada psicología científica debe tener en cuenta las situaciones enteras, es decir, el estado de la persona y del ambiente" (2006, p. 198).

Pérez en De Miguel (2006) afirma que "cada profesor actúa como tutor de su materia para todos los estudiantes que la cursan" (2006, p. 135) y sostiene que "la actividad tutorial en la universidad no puede descansar en la improvisación y en la voluntariedad e iniciativa del estudiante" (2006, p. 139).

Por su parte, Bain (2007) asegura que los profesores extraordinarios “pueden conseguir intelectual, física o emocionalmente lo que ellos esperan de sus estudiantes” (2007, p. 27). Así mismo, comenta que dichos docentes “tratan sus clases, sus discusiones programadas, sus sesiones de resolución de problemas y demás elementos de su enseñanza como esfuerzos intelectuales formales”, los cuales son considerados como “intelectualmente exigentes y tan importantes como su investigación y su trabajo académico” (2007, p. 28). Del mismo modo, afirma que los mejores docentes lo que hacen es evitar “objetivos” que se encuentren unidos al curso de manera arbitraria y benefician “los que ponen de manifiesto la forma de razonar y de actuar que se espera en la vida diaria” (2007, p. 29). Así mismo, los mejores docentes intentan crear un “entorno para el aprendizaje crítico natural”. En dicho entorno, los alumnos aprenden afrontando problemas “atractivos o intrigantes”, “tareas auténticas”, las cuales se encargarán de plantearles un reto en el momento de gestionar nuevas ideas, “recapacitar sus supuestos”, así como “examinar sus modelos mentales de la realidad” (2007, p. 29). Comenta que una parte del éxito del que gozan los docentes está, de alguna manera, “en su buena disposición a enfrentarse a sus propias debilidades y errores” (2007, p. 30). En esta línea, asegura que los docentes han de acoplar cada una de las ideas “a lo que son y lo que enseñan” (2007, p. 32). Además, sostiene que el “aprendizaje no sólo afecta a lo que sabemos, sino que puede transformar la manera en que entendemos la naturaleza del saber” (2007, p. 53). Así mismo, afirma que los docentes que gozan de un mayor éxito confían en que sus alumnos alcancen “los más altos niveles de desarrollo” a la vez que se encargan de rechazar “la visión de la enseñanza como nada más que proporcionar respuestas correctas a los alumnos y del aprendizaje como no más que recordar esas entregas”. Del mismo modo, asegura, dichos docentes “esperan que sus estudiantes superen el nivel de sabedores de lo aceptado” (2007, p. 57). Así mismo, asegura que los docentes que son considerados “muy efectivos” son los mismos que se encargan de diseñar “mejores experiencias de aprendizaje” para sus alumnos debido, en parte, a que comprenden la “enseñanza como fomento del aprendizaje” (2007, p. 80). En esta línea, afirma que “la clave para comprender la mejor docencia no puede encontrarse en reglas o prácticas concretas, sino en las actitudes de los profesores, en su fe en la capacidad de logro de sus estudiantes”, así como en “su predisposición a tomar en serio a sus estudiantes” y autorizarlos

a que tomen el mando de su "propia educación" y, por último, en su responsabilidad en lograr que todos "los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos" y de la deferencia y la colaboración mutua entre alumnado y profesorado (2007, p. 92). Los mejores profesores conciben que "el aprendizaje involucra tanto al desarrollo personal como al intelectual, y que ni la capacidad de pensar ni la calidad de una persona madura son inmutables" debido a que las "personas pueden cambiar" y dichos cambios, y no únicamente el acopio de información, crean lo que Bain (2007) ha calificado como "aprendizaje auténtico" (2007, p. 97). Así mismo, cita a Ralph Lynn el cual asegura que "todo lo que aprendes influye en quién eres y lo que puedes hacer" (2007, p. 98). Así mismo, los mejores profesores trazan los planes de sus cursos "hacia atrás" de manera que deciden aquello para lo que los alumnos tendrían que estar capacitados para ejecutar al finalizar del semestre, diseñan un "mapa de desarrollos intelectuales" durante el curso con el objetivo de incitar al alumnado a que aprenda por sí solo, atrayéndole hacia el aprendizaje no superficial sino profundo (2007, p. 130). Dichos docentes ayudan a los alumnos a que mediten la información a imagen y semejanza de los expertos de la materia. Por otro lado, la mejor docencia "crea una sensación de que todo el mundo está trabajando conjuntamente" en alusión a alumnos y profesores (2007, p. 115). Así mismo, asegura, los que se consideran mejores profesores procuran "sumergir los asuntos de la disciplina" en intereses más globales, proporcionando con frecuencia un "enfoque interdisciplinario de los problemas" (2007, p. 116). De esta manera, "muchos de los mejores profesores" llevan a cabo una prueba cuidadosa y deliberadamente medida con el fin de poder "confrontar algún paradigma o modelo mental que es probable que los estudiantes traigan con ellos a clase" (2007, p. 127), a la vez que piden a sus alumnos un "compromiso con la clase y el aprendizaje" (2007, p. 128). De esta manera, sostiene, los docentes ejecutan tareas en clase que creen que ayudarán más y animarán a su alumnado a aprender fuera de las aulas.

Medina (2013) entiende que el docente solo puede dominar las competencias si incluye en su táctica formativa lo que, recordando a Medina (2009), denomina "las dimensiones más valiosas":

- Qué conocemos, aprendizaje de saberes, instrucción de calidad, modelos didácticos, etc.
- Cómo los descubrimos, empleamos y aplicamos para resolver problemas y encontrar nuevas líneas de pensamiento y significados (métodos de enseñanza-aprendizaje y heurísticos).
- Con qué disposición, valores y estilos de ser los compartimos y enriquecemos continuamente.
- Qué nivel de compromiso y asunción ética de la profesión experimentamos y proyectamos. (2013, p. 2)

El docente ha de poder establecer, plantear y desarrollar sus propósitos ya que, en caso contrario, tal y como afirman Zabalza y Zabalza (2010), el protagonismo seguirá recayendo principalmente en los contenidos del programa si únicamente se sigue poniendo todo el empeño en desarrollar excesivamente las competencias sin observar los propósitos docentes.

Casillas (2006) estudia las percepciones que tienen los alumnos sobre el buen docente universitario. Asegura que, en general, los alumnos hacen alusión a dos tipos de características: las que ha calificado como "didácticas", las cuales se encargan de motivar al alumnado con el objetivo de que aprenda y las que ha denominado "afectivas o de personalidad", las cuales resaltan el entusiasmo, la claridad, la buena comunicación, el buen humor, la cordialidad y el respeto a los sentimientos de los alumnos (2006, p. 271). Refiere a Tejedor y Montero (1990), que aseguran que las conductas que definen la calidad docente son: las explicaciones claras, la buena preparación de las clases, el modo y el estilo con los que explican los temarios y, por último, la costumbre de "dejar claras las cosas" (2006, p. 273). Recuerda a García de León (1992), que afirma que el modelo de docente ideal es el "profesor socrático". Asegura que "la conversión de la relación pedagógica es una mera interrelación personal" entre sujetos, docentes y alumnos, limitada únicamente por "sus psicologías", evitando la carga tanto social como académica en la "percepción dominante de lo que acontece en la Escuela" (2006, p. 273). Mencionan a Álvarez, García y Gil (1999), que consideran que un buen docente ha de dominar la materia, ha de ser capaz de transmitirla al alumnado,

así como estimularle y motivarle y, por último, ha de saber relacionarse con él de una manera educada y sencilla. Así mismo, afirman que "la valoración positiva de los profesores por parte de sus alumnos no corresponde a un modelo único de enseñanza" y, además, corroboran que "la docencia de calidad puede adoptar múltiples formas", las cuales dan respuesta a diversos "perfiles, estilos y estrategias" de tipo educativo (2006, p. 274). Recuerda a González (2001), el cual sostiene que la "universidad de calidad" es aquella en la que se motiva al alumno, se transmiten "buenos contenidos", no está masificada, está formada por un "equipo humano de calidad", está comprometida socialmente, tiene un "sistema de valores", es "eficaz" y "eficiente", goza de unas instalaciones apropiadas, da respuesta a las necesidades del alumnado y lo forma tanto profesional como personalmente (2006, p. 275). Alude a Mc. Comas (1965), el cual ha manifestado que los estudiantes tienen determinado el prototipo de docente que más les atrae; aunque la raza, el sexo o las particularidades de tipo personal no parecen ser "muy relevantes para ser buen profesor" (2006, p. 275). Refiere a Valcárcel (1992), que pone de manifiesto numerosas ideas acerca de la calidad docente en función del sexo, la edad, el rendimiento académico y, además, estudia las peculiaridades de un "buen docente" desde la óptica del alumnado. De esta manera, resalta, coincidiendo con Tejedor y Montero (1990), que las conductas que definen la calidad docente son, entre otras, las explicaciones claras. En la misma línea, resalta lo que Valcárcel (1992) entiende como característica adicional del "buen docente": que éste sea "una persona objetiva e imparcial en las calificaciones" (2006, p. 2006). Así mismo, alude a Cerviño y Salvador (1995) al asegurar que éstos comentan que los alumnos definen a su profesor ideal como: "ser justo, tener sentido del humor, expresividad, escucha, ser comprensivo, paciente, ordenado, ver el lado positivo de la vida en la interacción con los alumnos, comunicarse con claridad y sin ambigüedades", coincidiendo en este aspecto con Valcárcel (1992), Tejedor y Montero (1990) y Reboloso y Pozo (2000), a los que refiere, que sea muy expresivo, así como empático y, por último, que sepa escuchar con paciencia, coincidiendo así en este atributo con autores como Reboloso y Pozo (2000), a los que alude. Para estos autores, tanto los docentes como los alumnos tienen opiniones muy similares en cuanto a las características que tiene el docente ideal. Así mismo, exponen que el profesorado piensa que el atributo "justo" es el que más peso tiene, mientras que, por el contrario, exponen

que el alumnado opina que la cualidad con más importancia es tener “facilidad de palabra” (2006, p. 277). En este sentido, alude a Abraham (1975), que comenta la idealización que tienen los docentes sobre su propia práctica, ocasionalmente como “mecanismo de defensa”. Así mismo, afirma que “negar su propia actuación didáctica tiene incidencias en negar su propia identidad, lo que puede suponer la transformación del propio autoconcepto”. Por este motivo, “la necesidad de confirmar la existencia de la imagen idealizada se hace cada vez más fuerte, primero bajo la forma de un anhelo de apreciación positiva y de elogios por parte de los demás y, paralelamente, bajo la oposición a las críticas que niegan la existencia de los rasgos deseables...” (2006, p. 279). Refiere a Martínez (1978), el cual considera que “la percepción del profesor no es válida para determinar la eficacia docente” (2006, p. 279), porque según Rodríguez y Martínez (1979), a los que cita, “el profesor se idealiza demasiado a sí mismo”. Casillas (2006) señala, por último, que las valoraciones del alumnado suelen ser más duras que las de los profesores al definir los atributos que ha de tener un “buen profesor” (2006, p. 280).

Bowden y Marton entienden que el único modo en el que es posible influir sobre el proceso de aprendizaje es a través de “la experiencia del objeto, del acto y del contexto de aprendizaje que tiene quien aprende” (2012, p. 92).

Por último, cabe mencionar lo que, tras investigar numerosísimos puntos de vista sobre la excelencia docente, afirman Moore, Walsh y Rísquez (2012) cuando señalan que aún se sostiene la idea de que los docentes “verdaderamente excelentes poseen un ingrediente misterioso” el cual podría explicarse de manera precisa como “presencia”. Recuerdan a Brady y Bedient (2003), que comentan dicha “presencia” como la “capacidad de escuchar, adaptarse y escoger con eficacia el lenguaje y las emociones para ayudar a motivar a los estudiantes hacia el éxito” (2012, p. 40).

3.3 Psicología: motor o freno

Richaudeau (1984) indica sus “reflexiones acerca del talento”. Entre ellas, señala, cabe mencionar el que “lo interesante es una dosificación justa de lo esperado y

lo inesperado. Lo demasiado esperado supone la banalidad, lo común, lo primero que surge. Lo demasiado inesperado equivale a preciosismo, complicación, código secreto..." (1984, p. 66).

La enseñanza es, tal y como lo llama Knight (2008), "un conjunto complejo de logros del aprendizaje" (2008, p. 48), una "actividad emocional" (2008, p. 80) en la que las gratificaciones de tipo psíquico tienen un peso significativo y "un logro individual y social de primera magnitud" (2008, p. 234). Refrenda este aspecto, recordando tanto a Brookfield (1999) como a Palmer (1998), los cuales también hacen hincapié en el valor que la enseñanza encierra en los docentes universitarios. Por ello, habla de "los sentimientos sobre la enseñanza" (2008, p. 81), que vienen condicionados tanto por el pensamiento o motivación como por el apoyo institucional. De otro modo lo ve Zabalza (2007), quien califica como ingenua la idea de creer que los docentes universitarios forman un grupo vocacional para el que es más importante el reconocimiento y prestigio sociales que el salario o las condiciones laborales. Por tanto, afirma, "la convicción de que la formación del profesorado constituye un compromiso ineludible para las Universidades resulta (...) difícil de operativizar" (2007, p. 144). Lo refrendan García, Aguilar y Moras en Álvarez y Jiménez (2003), quienes recuerdan la importancia que tiene que los docentes se formen y aprendan continuamente.

En palabras de Vieira (2007), tiene mucha importancia que el profesor "se libere de preconceptos y estereotipos" en la relación que mantiene con el alumno y que goce de un carácter tanto positivo como constructivo (2007, p. 12). Lo reflejan Bandura y Pajares en Prieto (2009), los cuales aseguran que aquellos docentes que tienen un "sentimiento débil de autoeficacia" mantienen la tendencia de defender una perspectiva autoritaria que se transcribe en un enfoque teñido de pesimismo de la motivación del alumnado. Por el contrario, afirman que aquellos profesores con un "sentimiento positivo de autoeficacia" se encargan de crear "experiencias de dominio" para sus alumnos, las cuales les permitan llevar a cabo sus intereses de tipo personal y su "autorregulación" de tipo académico (2009, p. 12). Es más, Prieto (2009) aboga por el ejercicio de la reflexión cuando sostiene que el mejoramiento de los procesos docentes universitarios puede darse no solamente mediante la intervención directa de los profesores en el aula, sino que

determinadas prácticas como los procesos observacionales, así como los reflexivos y analíticos que realizan los docentes sobre sus creencias de tipo pedagógico pueden influir indirectamente en el aprendizaje del alumnado. En esta línea, asegura que dichos procesos reflexivos constituyen uno de los dispositivos esenciales que suscitan el cambio y el desarrollo profesional de los docentes. Así mismo, hace referencia a McAlpine y Weston (2000), los cuales sostienen que el fin último de la reflexión es modificar y perfeccionar las técnicas pedagógicas a las que los docentes recurren a la hora de enseñar. Recuerda a Stenberg y Hovard (1995), cuando afirma que las acciones docentes en sí mismas constituyen un factor determinante debido a que es necesario poseer un objeto sobre el que recaiga la reflexión, convirtiéndose ésta en el escenario de transformación de esa experiencia docente en procesos de aprendizaje, así como de desarrollo profesional. En esta línea, comenta que la práctica de la enseñanza permite obtener y perfeccionar habilidades, ya que por sí sola dicha experiencia es insuficiente para conseguir dominarlas. En este sentido, "transformar la experiencia docente en conocimiento sobre la enseñanza depende de la capacidad de reflexionar" o lo que es lo mismo: "la experiencia docente de los profesores es la base fundamental sobre la que se asienta su proceso de reflexión" (2009, p. 30). Cita a Rando y Menges (1991), los cuales comentan que todos los profesores universitarios están, de alguna manera, obligados a proponer y a enunciar "creencias razonadas sobre su actividad didáctica", motivo por el que, "para que las experiencias de desarrollo profesional promuevan cambios significativos, han de tener en cuenta el conocimiento y las creencias de los profesores". En esta línea, refiere a McAlpine y Weston (2000), los cuales afirman que "no es probable que sucedan cambios significativos en la calidad de la enseñanza universitaria si no existen cambios en las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza" (2009, p. 51). Así mismo, cita a Pajares (1992), el cual asegura que "poco podremos conseguir si la investigación sobre las creencias educativas no proporciona datos sobre la relación existente entre las creencias y los modos de enseñar, el conocimiento del profesor y los resultados de los alumnos" (2009, p. 61). En este sentido, haciendo referencia a Hativa (2000), advierte que tanto la calidad como los resultados de enseñanza y aprendizaje en la universidad están influenciados por las creencias didácticas del personal docente y estudiantil y,

como consecuencia, dichas creencias están también bajo la influencia de los aspectos prácticos que ambos llevan a cabo.

Calsamiglia en Lomas 2002 asegura que “lo que está en la mente del profesor tiene una repercusión crucial en la manera de plantear su trabajo, ya que subyace a todo su quehacer orientativo y a toda intervención pedagógica”. En esta línea, afirma, “las bases de esta mentalidad no son, (...), singulares en cada profesional de la enseñanza”, sino que se nutren tanto de la formación obtenida en la universidad como de nociones de índole académica desarrolladas considerablemente (2002, p. 29).

En este sentido, Delmiro en Lomas (2002) comenta que “pocos llevan a cabo su actividad docente convencidos de la validez (...) de su modelo de actuación”. En la misma línea, expone que las formas de enseñar recibidas “en herencia” desagradan a la mayoría al cambiar de forma tan radical la composición de los alumnos, así como sus aspectos motivacionales y hasta sus costumbres (2002, p. 162).

Dicho de otro modo, la enseñanza tradicional, en palabras de Ferrés en Lomas (2002), se encuentra en unos ejes que están en lo que llama las “antípodas de la lógica de las emociones” (2002, p. 273). Así mismo, dictamina que la desconfianza del profesional de la enseñanza ante las emociones afecta a su incorporación al aula como recurso de índole metodológica.

Desde la perspectiva de la motivación del profesorado, el informe Dearing, del Comité Nacional de Investigación, citado por Hannan y Silver, aborda las dificultades que el docente puede experimentar si no adopta un “método activo”, que le puede llevar a ser profesor sin la capacidad de ser “maestro” (2014, p. 83). Sin embargo, la necesidad de adaptarse no es nueva, sino que viene de lejos, tal y como indican Bowden y Marton (2012), cuando maduran la idea de que la educación que se basa en fundamentos competenciales es un pensamiento un tanto arcaico pero, a su vez, afirman, en constante progresión. Recuerdan, entre otros aspectos, que la educación cimentada en instrumentos competenciales hunde sus raíces en Estados Unidos en la época de los años sesenta y, desde

entonces, los objetivos y propósitos de este tipo de educación han mantenido la esencia. Desde entonces, como indica Le Boterf (2001), citado por Bonsón en Blanco, en el terreno formativo competencial, los conceptos utilizados son progresivos y “en vías de desarrollo” (2010, p. 17). Así mismo, Le Boterf (2010), citado por Medina, Domínguez y Ribeiro (2011), insiste en la “necesidad de armonizar y dominar competencias, junto a la necesidad de ser un docente, formador y un práctico como profesional competente” (2011, p. 125). En la misma línea, Sureda (2002), citada por Silvero (2006), señala que “lograr el bienestar del docente no es una utopía si nos proponemos construir su viabilidad, paso a paso, con estrategias concretas, sin propuestas ilusorias ni fatalistas” (2006, p. 196). En este sentido, Silvero (2006), aludiendo a Edwards (1999b), comenta que prestar atención a los aspectos motivacionales del docente conlleva estar pendiente tanto de “elementos de carácter externo” afines a las condiciones laborales internas y externas de la entidad educativa, como a una serie de creencias, aspectos emocionales, actitudinales, etc., que los docentes manifiestan diariamente en sus labores (2006, p. 223).

Es posible considerar diferentes motivos que llevan al docente a no mostrarse activo durante su labor como profesor, en línea de la opinión de Ochoa (2014), quien comenta que, en numerosas ocasiones, la labor docente se convierte en una actividad que, en cierto modo, se empobrece debido a aspectos inherentes al desarrollo de la misma: no motiva, goza de cierta repetitividad, se valora poco emocionalmente y, por último, está escasamente reconocida. En esta línea, Villardón-Gallego en Villardón-Gallego (2015) refiere “la inseguridad que tiene el docente por la falta de preparación y de recursos” (2015, p. 10) para enfrentarse al desafío que supone adoptar un enfoque por competencias, ya que el desarrollo de competencias genéricas de forma integrada con el currículo educativo ofrece más dificultades que el desarrollo de ambos de manera independiente. Desde este punto de vista, Knight (2008) hace hincapié en la idea de poder “asegurar la propia competencia en desarrollos pedagógicos” (2008, p. 256) y, aludiendo a Manen (1995), comenta que “el conocimiento práctico activo” que respalda la enseñanza es “algo que corresponde fenomenológicamente al ser total de la persona” (2008, p. 269).

Rubalcaba y Galán en Galán (2007) aseguran que los docentes consideran que su carrera está por encima de las actividades que llevan a cabo de forma que, aunque perfeccionasen determinados apoyos y herramientas de carácter político de cara a la actividad docente o a la investigación, los profesores seguirían sintiendo que su profesión no está motivada. En esta línea, sostienen que es importante llevar a cabo un diseño y una motivación adecuados del profesorado para empujar tanto la profesión docente como la figura de éste, de forma que el profesorado recupere el respeto social y la autoestima que, en ciertos casos, es muy baja. Así mismo, aseguran que lo que los profesores quieren son reformas que motiven y favorezcan a la institución universitaria en todos sus aspectos, aunque inclinándose preferentemente por mejorar la docencia y la investigación como finalidades de carácter genérico esenciales de cualquier reforma. La docencia es, en palabras de Rubalcaba y Galán en Galán (2007), la “cenicienta del sistema universitario actual y parece que el profesorado es consciente de ello” (2007, p. 100).

No menos importante es la filosofía descrita por Sanz (2014) al afirmar que los docentes analizan las normas y la literatura concreta desde sus esquemas y sus experiencias de tipo personal, las cuales se pueden considerar ancladas a ellos, de manera profunda. En referencia a esta idea, alude a Bruner (1997), el cual denomina este punto de vista como “psicología popular” en contraposición a lo que llama “psicología cultural”, que intenta que el personal educativo sea consciente de la manera en que se desarrollan nuestros saberes, al recalcar que “no existe una única forma de construir significados” (2014, p. 11). La ideología de la educación compone un “prisma” o una “perspectiva” desde donde se pueden analizar numerosos aspectos educativos, Así mismo, asegura, las pruebas de carácter empírico gozarán de una mayor o menor consistencia en función de la coherencia con los planteamientos educativos que profesen los sujetos. Por tanto, explica, “la ideología actúa (...) como un analizador previo que tiende a reinterpretar la evidencia empírica” (2014, p. 11).

Medina, Domínguez y Ribeiro (2011) analizan la motivación docente desde el punto de vista de la ruptura con la concepción previa de la enseñanza, cuando afirman que los docentes universitarios han estado centrados en llevar a cabo una docencia encaminada al “saber académico, necesario y cada vez más globalizado y

abundante”, pero con insuficiencia para responder a los “nuevos retos de la sociedad del conocimiento, las demandas de los empleos y los cambios exponenciales en los estilos y modos de desempeñar la vida laboral”, empapada del uso de las TIC, así como de la incidencia de las redes sociales y el continuo cambio cultural, organizativo y los múltiples escenarios tanto de tipo social como laboral, “con abundantes culturas” y formas de solucionar los diferentes aspectos problemáticos (2011, p. 123).

Sánchez, Miravalles, Sancho y otros en Pagès, Cornet y Pardo (2010) afirman que la enseñanza suele ser un ejercicio más bien solitario y explican que es incoherente que un proceso que inevitablemente impulsa a los sujetos a relacionarse entre sí consiga lograr en la figura del profesor una profunda sensación de soledad.

La calidad de la enseñanza está íntimamente relacionada con la motivación del docente o, en palabras de Knight, la motivación propicia la “buena enseñanza” cuando ésta “forma parte de la trama de la tarea” (2008, p. 81). Es en este momento cuando la enseñanza de buena calidad se perfecciona a la vez que madura.

El proceso de enseñanza, en palabras de González y Sánchez en Chamorro y Sánchez (2005), ha de comprenderse como una “acción social y cultural”, la cual abarca tanto al personal docente como al discente mediante formas o procedimientos de carácter institucional, los cuales se encargan de posibilitar dicho proceso (2005, p. 11).

Zabalza (2007) reflexiona sobre las implicaciones del nivel de satisfacción docente. El perfeccionamiento del nivel de satisfacción del profesorado universitario, entiende, posibilita lo que llama la “dinamización institucional” de las universidades, así como el florecimiento de la calidad de los procesos formativos (2007, p. 131). Explica que “cuantas menos causas de insatisfacción existan en la enseñanza, mayor será la satisfacción de los profesores” (2007, p. 132). En esta línea, hace referencia a Herzberg (1966), citado por Ghilardi (1988), el cual advierte que la disminución de las insatisfacciones no mejora el nivel de satisfacción ni la calidad del trabajo profesional. Así pues, asegura, numerosas

medidas que estaban destinadas, de manera habitual, a la mejora de la satisfacción y la ética de los docentes conseguían reducir las insatisfacciones, pero no eran capaces de producir mejoras en el aspecto contrario, es decir, en el ámbito de las satisfacciones. En esta línea, expone, "la mejora de la satisfacción vendrá por la mejora en las relaciones que mantienen los sujetos con su trabajo" (2007, p. 132).

Martín (2009), al que cita Yániz en Villardón-Gallego (2015), refiere cuatro dificultades de los docentes para adaptarse al nuevo significado de aprendizaje relacionado con el enfoque por competencias: dificultad para identificar como prioridad de aprendizaje el erigir competencias; dificultad para entender que el aprendizaje de un contenido concreto está asociado a un determinado contexto, lo que supone que la transformación del conjunto de aprendizajes concretos en un aprendizaje generalizado requiere tanto de tiempo como de actividades adicionales que lo favorezcan; falsa creencia de que la motivación del alumnado, y por tanto todo el cambio educativo que conlleva planificar la educación en torno a las competencias, no es responsabilidad de los docentes; falsa creencia de que el orden correcto de aprendizaje siempre es teoría, primero, y práctica, después.

Parejo (1995) afirma que la formación de carácter pedagógico que han recibido numerosos docentes es escasa, aunque parcialmente correcta por gozar de burocracia y antigüedad.

Ochoa (2014) afirma que, lamentablemente, en la mayor parte de los casos, la formación del personal docente excluye el conocimiento que tienen de sí mismos, así como la preparación de tipo psicológico que pueda utilizarse como medio para lograr ser autónomo a la hora de motivarse y tratar problemas grupales.

Knight (2008), que aboga por "mantener la vitalidad docente", aborda el tema del apoyo institucional. Cuando la docencia recibe el apoyo de la entidad universitaria, resulta más sencillo perfeccionarla, aunque "los objetivos, las recompensas y las prestaciones" únicamente son válidos en relación a lo que hagan los docentes por progresar en su faceta profesional (2008, p. 105).

Barnett (2001), al que citan Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010), recuerda que el docente universitario es un asalariado al servicio de la institución para la que trabaja, la cual es quien finalmente tiene los derechos de su trabajo, de manera que el dirimir cuestiones propias de su situación afecta a su vida académica. Sin embargo, señala, "se espera de todos modos que los académicos sean personas públicas y que se identifiquen con el proyecto y la misión de la universidad. El académico de ayer es hoy una persona de la organización" (2010, p. 234).

3.4 Aprender a enseñar: qué saben los profesores sobre cómo aprenden sus alumnos

Chomsky (1988) puntualiza que "la mente humana funciona del modo que le es específico, construyendo representaciones mentales que resultan reflejar bastante directamente las estructuras de ciertos sistemas lógicos" (1988, p. 85). Así mismo, revela que la mente utiliza sus propias representaciones para alcanzar "sin pensamiento consciente ni deliberación" resultados concretos sobre "asuntos factuales" complejos (1988, p. 115).

De La Orden (2011) aborda lo que quizá es uno de los aspectos esenciales de la relación entre profesor y alumno: las complicadas "interacciones influidas por los estilos de aprendizaje y las condiciones motivacionales" (2011, p. 53).

Zabalza (2009) defiende el valor de que un aprendizaje adecuado para el alumnado es saber en qué se ha basado su profesor a la hora de escoger el temario que se va a ser tratado en el aula. A su vez, comenta que los estudiantes demandan ciertas pautas con el objetivo de ser capaces de llevar a cabo un proceso con el que puedan fusionar el conocimiento proporcionado por sus profesores en "estructuras conceptuales" que tengan cierta utilidad "en su proceso de aprendizaje" (2009, p. 94). Este hecho requiere de la "retroalimentación" (2012, p. 79) que mencionan Bowden y Marton (2012) al citar a Ramsden (1985), el cual enfatiza la importancia de la misma como una de las actividades requeridas en la relación docente-alumno cuyo déficit promueve la falta de compromiso de este último. A este respecto, Souviron (2013) denomina el aula como "magnífico centro

de exploraciones” o “laboratorio” (2013, p. 54) de ensayo de los procesos comunicativos, tanto verbales como no verbales. Lo recuerdan Quesada, Rodríguez-Gómez e Ibarra (2013) cuando hacen alusión a Gibbs y Simpson (2004), los cuales se encargan de establecer que los trabajos ordinarios, así como una “retroalimentación detallada”, son esenciales en el aprendizaje del alumnado debido a que reorientan su esfuerzo adecuadamente (2013, p. 74).

Valdivia en Valdivia (2012) sostiene que los efectos de los docentes acerca del aprendizaje de los estudiantes tienen, en palabras de Wittrock (1986), un “sentido individual” potente, es decir, “más a individuos concretos que al conjunto de una clase o grupo” (2012, p. 47).

Quizá uno de los aspectos esenciales para que un profesor sepa enseñar sea el que previamente conozca cómo aprenden sus alumnos. Desde este punto de vista, el docente puede observar los diferentes modelos específicos de aprendizaje de los que hablan Bowden y Marton (2012), cuando distinguen entre dos tipos de aprendizaje: el promovido según el tradicional sistema en el que el profesor enseña y el alumno aprende, lo que llaman “método de enseñanza-aprendizaje” y aquel en el que ambos, profesor y alumno, aprenden mientras investigan. En el primer caso, el profesor dispone de antemano de los conocimientos, mientras que el alumno no conoce nada sobre ellos. En el segundo, ambos, profesor y alumno, afrontan juntos una investigación que les permite aprender conocimientos nuevos y desconocidos de antemano. Aprender mientras se investiga supone encontrar la equivalencia entre lo que llaman “formas esenciales de aprendizaje” y lo que llaman “formas comunes de investigación” (2012, p. 22).

Los procesos de evaluación, que tradicionalmente han valorado lo que aprenden los estudiantes, pueden emplearse, así mismo, para que el docente tenga la oportunidad de saber cómo aprenden sus alumnos. Si bien siempre se ha entendido como negativa la repercusión de la evaluación, como indica Biggs (2008) al citar a Crooks (1998) y Frederiksen y Collins (1989), es posible afirmar que “el aprendizaje de los estudiantes puede ser tan bueno como lo sean las tareas de evaluación que se propongan” (2008, p. 178). Biggs (2008), que aborda esta idea distinguiendo entre “evaluación formativa”, en la que se produce una

retroalimentación bidireccional entre profesores y alumnos con objeto de conocer cómo se está consiguiendo el aprendizaje, y "evaluación sumativa" (2008, pp. 178-179), en la que los resultados de la misma sirven para obtener una calificación final, entiende que el profesor debe fomentar que sus alumnos sientan la libertad de poder mostrarle sus pensamientos, con objeto de analizar sus errores y sus aciertos y, consecuentemente, redirigirlos convenientemente.

Romizowski (1981), según parafrasea Biggs (2008), entiende que "un sistema es un conjunto de componentes que interactúan para producir un resultado común, al servicio de una meta común" (2008, p. 38). A este respecto, el "modelo de enseñanza lineal" de Dunkin y Biddle (1974) es referido por Biggs (2008) en la búsqueda de lo que denomina un "sistema interactivo" (2008, p. 37). Para ello, desarrolla el "Modelo 3P", de enseñanza y aprendizaje, que entiende que el aprendizaje se articula en torno a tres "factores" o "puntos temporales": "pronóstico", previo al aprendizaje y dependiente, bien del alumno, bien del marco educativo; "proceso", durante el aprendizaje; y "producto" o "resultado del mismo". Todos ellos constituyen un conjunto de elementos de cuya interacción depende el resultado del aprendizaje (2008, pp. 37-39), pudiendo producirse ésta en diferentes "niveles de pensamiento" o de "comprensión de contenido": "el nivel 1", en el que el profesor expone la información sin preocuparse de si el alumno la entiende; "el nivel 2", en el que el docente trata de provocar el que los alumnos reflexionen sobre la información que reciben; y "el nivel 3", en el cual el profesor analiza si los alumnos aprenden adecuadamente, alcanzando la "participación profunda" del estudiante. Este último nivel constituye lo más cercano al "modelo del alineamiento constructivo" (2008, pp. 51-52).

Alegre y Villar (2006) abordan el modo de aprendizaje del alumno en función de la actitud del docente. Comentan que preguntar en vez de dar explicaciones induce a los docentes universitarios a la ampliación de la visión comunicativa hacia una cierta coherencia, debido a que las preguntas son capaces de provocar en el alumnado cierta incertidumbre; le desvinculan "del camino de la verdad absoluta"; le provocan nuevos razonamientos; le reencuentran con su "capacidad de asombro"; le preparan mentalmente para que sea capaz de abrirse a lo nuevo; le activan tanto la curiosidad como la creatividad y, por último, le predisponen al

aprendizaje (2006, p. 111). Así mismo, hacen referencia a Freire (1999), el cual dice que "la clave para evitar que el preguntar se burocratice, o que se torne en una pedagogía de la respuesta, parece estar en dos correctivos", los cuales define como "no sólo preguntarle al estudiante, sino, sobre todo enseñarle a preguntar" debido a que la figura del profesor, lejos de ser el que se encarga de ironizar al alumno, es el que le presta ayuda para que rehaga la pregunta y, por otro lado, el segundo "correctivo" lo clasifica como "no caer en el juego intelectualista de la pregunta por la pregunta" porque es necesario que el alumno pueda ir averiguando la relación que califica como "dinámica", "fuerte" y "viva" entre "palabra y acción" y también entre "palabra-acción-reflexión" (2006, p. 113). Así mismo, sostiene que el docente pregunta no sólo con la vista puesta en la activación de la búsqueda de determinadas respuestas, sino que lo hace para que el alumno sea capaz de "autoestimularse" y, con ello, "aprenda a aprender" y desarrolle de esta forma sus conocimientos (2006, p. 113).

Cros en Lomas (2002), en base al pensamiento de Halté (1988), indica que "enseñar también significa actuar sobre los conocimientos y los valores del destinatario mediante el discurso", de modo que el docente oriente la significación de aquello que está enseñando y, así, pueda transformar, ampliar o sustituir tanto los conocimientos como los valores de su alumnado (2002, p. 213).

Labarrere (2001) identifica el aprendizaje exitoso de los alumnos con una implicación docente dirigida a atender las diferencias individuales de cada uno de ellos y, al mismo tiempo, a explotar las perspectivas de desarrollo que se dan en el grupo.

Medina (2013) asocia a la formación por competencias la virtud de motivar a los alumnos invitándoles a que descubran los desafíos que tarde o temprano les afectarán, tanto a nivel personal como profesional, descubriendo el "valor de los saberes especulativos" (2013, p. 3). Son lo que Bowden y Marton (2012) llaman "las aproximaciones al aprendizaje", cuando señalan que no es posible entender el aprendizaje como una experiencia abstracta, sino que el aprendizaje se desarrolla en torno a dos "experiencias" (2012, p. 62) diferentes: la que se pretende emplear como objeto de estudio, definida de manera teórica, y la que

realmente se vive, vista como el intento de resolver la situación real a partir de la definición teórica.

La enseñanza ha de buscar el objetivo de que todos los alumnos empleen con espontaneidad lo que Biggs denomina “procesos cognitivos de nivel superior” (2008, p. 27), evitando centrarse únicamente en un enfoque superficial, obteniendo “todo el conjunto de verbos necesario para alcanzar los resultados deseados” ya que, cuando los alumnos apuestan por un enfoque superficial lo hacen por “el extremo más bajo del conjunto” (2008, p. 96).

3.5 El rol cambiante

Chomsky (2004) afirma que “los profesionales (...) tienen la responsabilidad de no hacer creer a nadie que disponen de saberes especiales que los demás no podrán alcanzar si no es con medios muy exclusivos” (2004, p. 16).

Por su parte, Faingold en Altet, Paquay y Perrenoud (2007) pone de manifiesto que el rol de los docentes es situar al alumnado en situaciones de aprendizaje.

Cano (2008), en referencia, por una parte, a Imbernon y Medina (2005) y, por otra parte, a Prieto (2008), asegura que, para ser verdaderamente competentes, hay que tener una “actitud proclive al aprendizaje activo” por parte de los alumnos y, según la autora, “asumir la transición de nuestro rol de instructores (...) a nuestro rol de facilitadores de aprendizajes” (2008, p. 9).

La competencia se sintetiza, en palabras de Medina (2013), en el “saber-conocimiento abierto y profundo de la Didáctica y disciplinas concatenadas en el corpus pedagógico” (2013, p. 2). En esta línea, Stenhouse (1975), al que cita Knight (2008), afirma que la idea de que “no hay cambio curricular sin cambio del profesor” (2008, p. 146) es un aviso significativo de que el progreso de la educación tiene más importancia que el hecho de entregar a los docentes un repertorio de instrumentos didácticos.

Hannan y Silver (2014) confirman que innumerables dictámenes sobre los entornos organizacionales en los que los docentes captan sus roles han sido

enunciados “en términos de creciente centralización o de estructuras empresariales de gobierno”. Igualmente, comentan, “las estructuras en último término son las personas que debaten y deciden” y “las personas de las estructuras” predicen el rumbo en el ámbito económico, demográfico y, por último, las normas sociales y educativas (2014, p. 98).

Medina, Domínguez y Ribeiro (2011) sostienen que los docentes universitarios se consolidan como los artífices del “liderazgo formativo” para todos los profesores del sistema educativo, ya que, en el ámbito universitario, se han convertido en los legitimadores de la innovación educativa, en los anticipadores de los “retos de la sociedad del conocimiento” y, por último, en los creadores de los nuevos aspectos culturales que solicita esta sociedad (2011, p. 124).

Goded (1996) comenta que “la intervención del profesor como facilitador de oportunidades de aprendizaje, y por tanto de práctica de destrezas más que como fuente omnisciente de saber, se considera cada vez más relevante” (1996, p. 273). Sostiene que “la necesidad comunicativa es (...) un potente organizador cognitivo tanto a nivel de la organización del procesamiento de datos neurológicos básicos (...) como a nivel de la organización superior de esquemas de información sintáctica, semántica y contextual” (1996, p. 286).

Monclús, Pereira y Monclús (2016) ensalzan la figura del docente como “coach” cuya misión es la de inspirar a sus alumnos, asumiendo que “el docente-coach no es el coach de sus alumnos sino que, como docente, utiliza competencias propias del coaching para ejercer determinado tipo de liderazgo educativo” (2016, p. 36). En consonancia, señalan que un docente no precisa disponer obligatoriamente de todas las competencias, sino que puede ejercer su labor a través de un uso adecuado de las competencias de que disponga: “un chef no necesita todos los ingredientes que existen para preparar los platos de una carta. Y los que utilice un buen chef no coincidirán con los que utilice otro buen chef” (2016, p. 59).

El rol docente ha de desarrollarse, como recuerdan Durán, López y otros, en torno a los principios del “sociocognitivismo”, a través de un planteamiento “socioconstructivista” (2009, p. 50), esto es, suma de constructivismo y

socialización. El planteamiento sociocognitivista requiere del docente que articule el desarrollo de una clase en torno a lo que Durán, López y otros llaman "aprendizaje cooperativo" (2009, p. 51) y Brown y Pickford llaman "la gestión de los apoyos" (2013, p. 58). Se trata de que el docente guíe, acompañe y apoye al alumno en su camino hacia el aprendizaje de competencias, encontrando el difícil equilibrio del que hablan Adams y Brown (2006), a los que citan Brown y Pickford (2013), en referencia a la prudencia con que el profesor debe proporcionar a sus alumnos una sensación de independencia y autonomía a la vez que les ofrece su cercanía y apoyo. Como recuerda Zabalza (2007), "el ejercicio de la profesión y su dominio no se produce por un trasvase directo de sabiduría divina" (2007, p. 141). Lo resume el concepto de "andamiaje", al que hacen referencia Durán, López y otros (2009, p.50) y Brown y Pickford (2013, p. 59). El profesor se constituiría en un andamiaje que prestaría sustento y apoyo durante las fases iniciales del aprendizaje para, después, retirarse progresivamente, hasta desaparecer cuando el alumno ya haya adquirido la suficiente autonomía. Lo indican Alcázar y Fernández en Sánchez, Ortega y otros (2015), cuando señalan que la figura del profesorado pasa "a desempeñar un papel más orientativo, de guía, apoyando el aprendizaje motivado y autónomo del alumno" (2015, p. 205). En la misma línea, Giner de los Ríos (1990), tal y como señala Fernández en Sánchez, Ortega, Triguero y otros (2015), pone de manifiesto la necesidad de avivar el trabajo autónomo, el cual tiende a que el alumnado se haga con determinados materiales que deben permitirle elaborar su pensamiento "y que sólo de esta suerte hace suyos: si no, quedan tan extraños a él y tan estériles para su educación y aun para su mera cultura, es tal cultura, como los libros en los estantes de una biblioteca cerrada..." (2015, p. 28). Así lo entiende, también, Sánchez en Chamorro y Sánchez (2005), quien hace referencia al principio de "no sustitución" de Fernández (2004), por el cual el docente no ha de hacer en ninguna ocasión lo que puede hacer el alumnado, ya que "sustituir es prostituir, porque es siempre, y de alguna manera, destituir. El profesor no está para sustituir al alumno en lo que él puede hacer, sino para prolongarlo, si sabe y puede, una vez que el alumno ha llegado al límite de lo que es capaz por sí sólo" (2005, p. 126). Coinciden Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) en que el enfoque por competencias otorga una gran responsabilidad a la figura del docente, si bien esta no sólo es dentro del aula, sino en distintos ámbitos fuera de ella. Distinguen en que su

responsabilidad adicional se extiende a tres labores adicionales: "tutelaje o tutoría", guiando al alumno en su camino académico; "gestión", participando en grupos y procedimientos de gestión y creación de conocimiento, explorando vías de obtención de recursos y promoviendo la integración profesional con otras organizaciones; y "desarrollo de investigación", introduciendo propuestas de innovación (2010, p. 214). Refieren a Zabalza (2003), que analiza el proceso docente siempre desde el punto de vista de la relación docente-alumno, esto es, desde la figura del docente como tal ante sus alumnos, y no desde la perspectiva del profesional universitario de manera desligada de los alumnos. Coincide Carrillo (2012), quien identifica las "tres vertientes del trabajo académico: dentro del aula, como gestor y como investigador" (2012, p. 4). Lo señala, Silvero (2006), amparándose en el pensamiento de Waguespack (1997), quien sostiene que el "grado de control" que el docente aprecia o lo que llama el "grado de responsabilidad sobre los resultados de aprendizaje" es aquello que afecta directamente tanto en su "estilo atribucional" como en las "expectativas que sobre él mismo y sobre los alumnos realice" debido a que se vincula de un modo directo con la "causalidad interna o externa" (2006, p. 163). Zabalza (2007) comenta que el rol del docente universitario "está sujeto a demandas no siempre convergentes" (2007, p. 117). Lo analizan Moore, Walsh y Rísquez (2012), quienes hacen referencia a Adler (1984), Clutterbuck y Megginson (2002) al asegurar que una de las comparaciones con más potencia de una buena enseñanza gira en torno a la idea del "profesor como facilitador o coach" (2012, p. 74). Añaden que "literalmente, educar significa extraer" ya que los docentes son los encargados de llevar a cabo los procesos de extracción de ideas de sus alumnos debido a que, en ocasiones, los alumnos no son conscientes de que las soluciones a sus problemas las tienen, de alguna manera, constituidas en su mente y son los profesores quienes se encargan de extraerlas y mostrárselas (2012, p. 84). Por su parte, sostienen que "aprender y enseñar son cosas tanto del corazón como de la cabeza" y que es importante que los entornos de enseñanza se distingan por unos "límites sólidos entre las expresiones privadas y las públicas" (2012, p. 101). Por otra parte, en la misma línea, Alegre y Villar (2006) abordan el significado de lo que denominan "mentor", al referirse a un profesional que se encarga de animar el desarrollo de la carrera y de las destrezas de tipo personal de otros individuos y, por consiguiente, hacen alusión a lo que denominan "mentoría":

Un modelo educativo, un proceso formativo propio en el que una persona, consejero, asesor o guía, mantiene una relación de favor; una correspondencia que ayuda, una exposición que reflexiona, una comunicación que orienta y guía; un trato donde uno actúa enseñando mientras otra persona aprende; un enlace buscado que desarrolla a un estudiante en la carrera profesional, o una influencia que formaliza la construcción de un rol o papel. (2006, p. 83)

La misión que cumple el docente como persona encargada de transmitir conocimientos ha sido desterrada, en opinión de Zabalza (2007), a un segundo plano con el objetivo de dar prioridad a su papel como persona que facilita el aprendizaje de su alumnado. Hace referencia a Brown y Atkins (1994), los cuales exponen la idea de que la visión profesional de la enseñanza parte de dos premisas: la primera de ellas la define asegurando que conseguir una enseñanza de tipo efectivo no es una labor sencilla así como un desafío de carácter social, mientras que la segunda de dichas premisas la explica diciendo que la tarea de enseñar se basa en unas determinadas habilidades de tipo básico las cuales se pueden adquirir, mejorar y, por último, ampliar mediante un "proceso mantenido de formación" (2007, p. 111). Por todo ello, entiende, la enseñanza es una tarea de carácter interactivo la cual se lleva a cabo en base a unos sujetos. Considera que en la "docencia directa prima más la anarquía que la democracia" puesto que la labor docente se ha reducido, mayoritariamente, a la "esfera de lo privado y lo discrecional" y, por tanto, se ha visto influenciada de manera irrisoria por la "dinámica democrática" (2007, p. 75). En la misma línea, comenta, la "Universidad reorienta su sentido" a la vez que se asocia a un enfoque formativo e investigativo de carácter más pragmático (2007, p. 77). Considera que, si el profesorado universitario se escora excesivamente hacia el "eje de los contenidos" o "modelo academicista", puede producirse el descuido de las verdaderas necesidades del alumnado y, por tanto, se corre el peligro de no apoyarles suficientemente para que sean capaces de alcanzar un aprendizaje que goce de una esencia efectiva. Por otro lado, expone que, si los docentes universitarios se deslizan hacia el "extremo de la atención" o "modelo pastoral", pueden guiarse hacia un determinado "paternalismo directivista", el cual no se adecuaría a la necesidad de que los estudiantes universitarios sean capaces de asumir su propia

responsabilidad en el desarrollo de los procesos de aprendizaje (2007, p. 125). Considera que "la figura del profesor universitario como persona dedicada a la especulación, al cultivo del saber por el saber al margen de su proyección instrumental, a la investigación sosegada sobre cuestiones de interés más científico o doctrinal que práctico, al mantenimiento de largas conversaciones o intercambios con sus alumnos (...) ha acabado sucumbiendo a las prisas y presiones del momento actual" (2007, p. 125). Así, afirma, los nuevos parámetros profesionales docentes descansan entre posiciones de carácter modernista y posiciones más liberales que gozan de mayor posmodernismo. Cita a Galinon-Melénec (1996), el cual afirma que "un enseñante que jamás ha salido del sistema educativo no puede haber incorporado aquel tipo de comportamientos que se suelen encontrar en otro tipo de organizaciones profesionales. Y no habiéndolos incorporado, tampoco pueden transmitirlos con credibilidad y eficacia" (2007, p. 127). De esta manera, surge una necesidad que va creciendo en la identidad profesional docente, así como la facultad de combinar una visión desde un enfoque académico del ejercicio laboral con una visión que esté teñida de una mayor saturación de la vida laboral en los escenarios reales.

Del Valle y Villa en Escribano y Del Valle (2008) citan a Rousseau (1971), el cual sostiene que "no hay duda de que se adquieren nociones más claras y más exactas de las cosas que cada uno aprende por sí mismo, que las que reciben con las enseñanzas de otro" (2008, p. 30). Así mismo, Bejarano y Lirio en Escribano y Del Valle (2008) refieren a Arregui, Bilbatua y Sagasta (2004), los cuales aseguran que "nos encontramos en un mundo en permanente cambio, que exige una educación general amplia, pero también una educación especializada y, al mismo tiempo, interdisciplinar, centrada en competencias y aptitudes para que las personas puedan vivir en situaciones diversas" (2008, p. 37). En esta línea, hacen referencia a Contreras (1990) cuando éste afirma que "los procesos de enseñanza-aprendizaje son fenómenos intencionales, expresamente creados y planificados; no son espontáneos, naturales, sino pretendidos y provocados" (2008, p. 38). Así mismo, Martínez en Escribano y Del Valle (2008) recuerda las palabras de Oberski et al. (2003), los cuales afirman que el docente ha de ser una figura facilitadora con una función tutorial y no dictatorial. En la misma línea, hace referencia a Kreber, Castleden, Erfani y Wright (2005), los cuales señalan que los docentes del

ámbito universitario precisan conocimientos sobre los contenidos; conocimientos de índole pedagógica y conocimientos de índole pedagógica sobre los contenidos, es decir: buscar la manera de transmitir contenidos de forma que se promueva óptimamente la comprensión del alumno. Del mismo modo, menciona a Tippelt y Liderman (2002), los cuales comentan que el rol del profesorado está sustentado en el asesoramiento o apoyo y, únicamente, se basa en la intervención si el alumnado no se pone de acuerdo a la hora de valorar los resultados logrados.

Por otra parte, Del Valle y Villa en Escribano y Del Valle (2008) comentan que la figura educativa ha de buscar la "pertinencia de los contenidos y de las fuentes, sin ser obsoleto en los recursos mínimos" (2008, p. 144). Por encima de todo resaltan el papel del docente, citando a Sola (2005), el cual afirma que:

Del profesor depende la correcta ubicación de la actividad en la ramificación que nos brinda el mapa mental, su certera planificación en la guía tutorial, el diseño de buenos y retadores escenarios, la orientación sabia a los estudiantes en la búsqueda, análisis, interpretación y presentación de la información. De él depende la última palabra, el último comentario, la última reflexión y hasta el último gesto (2008, P. 149).

Labarrere (2001) recuerda que "la enseñanza es por su esencia una actividad sistemática que se aparta de toda improvisación, y que responde a una adecuada planificación" (2001, p. 17).

Por su parte, López (2012) resalta la idea de que un profesor únicamente está enseñando si el alumnado está aprendiendo. De igual forma, sostiene que los procesos de aprendizaje están basados de manera excesiva en la teoría y apartados de la vida real. En esta línea, expone que la formación superior que tendría que ser una etapa repleta de expectativas, de adquirir técnicas investigativas, de trabajo, así como de desarrollo personal y de crecimiento y, sobre todo, de esperanza y, sin embargo, es para el alumnado un periodo angustioso y de aislamiento. A este respecto, según Zabalza (2007), lo que se ha de procurar es que los alumnos no se concentren, de manera exclusiva, en los contenidos de índole científica y en lo que ha calificado como una "visión fría e

instrumental de la profesión”, sino que, al mismo tiempo, sean capaces de afianzar un determinado criterio profesional y una convicción personal pertinentes.

Resumiendo, López (2012) enfatiza en la idea de que tanto el “paradigma tradicional del ejercicio docente, como el de su autoridad profesional” se fusionan de manera constante y forman un obstáculo que el profesorado ha de saltar al inicio de su actividad “dentro de corrientes pedagógicas de cambio” (2012, p. 28).

No obstante, Alegre y Villar (2006) sostienen que el “desarrollo profesional docente en una mentoría incluye a menudo aprendizaje de competencias básicas de dirección de proyectos, gestión de grupos de discusión, comprobación de la actuación en una realidad o en un ambiente de aprendizaje interactivo virtual, etcétera” (2006, pp. 83-84). Subrayan que la labor del tutor es inseparable de la figura de docente universitario debido a que “tiene un tiempo computado en los planes de ordenación docente” con el objetivo de solventar complicaciones pedagógicas del alumno guiándolo en su aprendizaje, así como en una relación de tipo personal y en un “despacho” como escenario comunicativo (2006, p. 169). Comentan, basándose en Villar y Alegre (2004), que el profesorado ejerciendo como tutor será una figura que acompañe al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje; un “facilitador en el logro de capacidades estudiantiles”; será quien se encargue de estimular y propagar aprendizajes de tipo autónomo en los programas de las diversas materias y, además, será quien aconseje a la hora de seleccionar materiales y así mismo, coordine ambientes de aprendizaje de tipo individual y social (2006, p. 169). Refieren a Bloom (1987), el cual sostiene que el docente tiene la obligación moral de ayudar al alumno. Lo matiza Wrightson (1998), al que citan, cuando centra esa labor en ayudarle “a cumplir su naturaleza humana contra las fuerzas deformantes de la convención y del prejuicio” (2006, p. 182). Así mismo, hacen alusión a Booth (1988), el cual asegura que “la docencia es una verdadera vocación” y “no un mero oficio” (2006, p. 182) tal y como dice Wrightson (1998) citado por Alegre y Villar (2006). Aseguran que la “docencia universitaria es una empresa elevada, de rango científico, mezcla de erudición prolija y transcendencia”. No obstante, sostienen que la enseñanza superior es “un compromiso de inculcación moral y de transferencia de información a los estudiantes” (2006, p. 187). Así lo ve también Saz en Galán (2007), quien explica

que las labores de tipo universitario se convierten en una "vocación constante" no solamente en sus inicios, sino en cada uno de los aspectos "con el que la realidad se nos presenta a lo largo del camino, pidiendo de nosotros una respuesta" (2007, p. 176). En la misma línea, Barea, Saz y Galán en Galán (2007) entienden que "la pasión por la propia humanidad mantiene viva la pasión educativa. Y es la compañía que uno vive la que mantiene viva la pasión por esa humanidad" (2007, p. 207).

Cros (2003) aborda la figura del docente desde las ópticas adoptadas por diferentes autores. Recuerda las palabras de Reboul (1991), quien afirma que el docente es un "orador" el cual ha de llevar a cabo un proceso tanto de captación como de mantenimiento de la atención, ha de saber "ilustrar los conceptos", así como "facilitar el recuerdo" y, por último, ha de "motivar hacia el esfuerzo", pero va más allá y afirma que lo que se actualmente se califica como "transposición didáctica" es parte de la retórica. Por lo tanto, considera que "enseñar una disciplina es, en efecto, proporcionarle una claridad y una coherencia que no tiene necesariamente en tanto que ciencia" (2003, p. 10). Refiere a Wilkinson (1984) y expone que la labor del docente consiste, entre otras cosas, en motivar a los alumnos y estimularlos de manera intelectual, así como en ayudarlos para que sean capaces de llevar a cabo procesos de razonamiento. Así mismo, aludiendo a Benson (1994), afirma que la asistencia a clase por parte del alumnado posibilita el acceso a la figura del docente. Además, menciona a Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958) al decir que el docente ejerce la figura de portavoz autorizado de una ciencia y de unos valores distinguidos por ésta y se encarga de presentar a su alumnado el conocimiento que, a diferencia de la ciencia construida tal y como la relativa a la labor investigadora y a la experimentación, proporciona un pequeño "margen de controversia" (2003, p. 53). Tal y como dicen estos autores citados en Cros (2003), la argumentación en el discurso educativo no se basa tanto en la pretensión para variar el razonamiento de los receptores sino como en intentar que éstos comulguen con lo que está socialmente aceptado como "un saber, un comportamiento o un valor" (2003, p. 53). Refiere a Adam (1992), al decir que el objetivo del discurso docente consiste en procurar los medios con el fin de que el alumnado comprenda ciertos saberes o procedimientos desde de un proceso interrogatorio tanto explícito como implícito el cual se va dilucidando mediante

manifestaciones o comprobaciones a lo largo del discurso pedagógico. No obstante, la autora considera que el docente desarrolla su comportamiento en el discurso educativo no como un “enunciador-testigo” que tienda a borrar las marcas de personalización, sino como un “enunciador” encaminado hacia la personalización de sus propios alegatos y, de esta manera, se beneficia de su poder con el objetivo de alcanzar sus propósitos (2003, p. 54). Menciona a Rodrigues (1996), quien considera que el docente está capacitado para actuar como correa transmisora de un saber, para conducir la clase, así como para conocer las necesidades de los alumnos y aportar soluciones. Es allí donde se encuentran determinadas similitudes con el discurso político y debido a ello se comenta la “actitud autoritaria y paternalista del docente” (2003, p. 59). Matiza cómo ha de articularse el discurso del docente, refiriendo a Young (1994) y haciendo referencia a las clases universitarias: “el análisis por fases muestra una configuración de la estructura del discurso de las clases universitarias más precisa que las alternativas que caracterizan las clases en términos de inicio o introducción, desarrollo o cuerpo del discurso y conclusión (...) El análisis por fases sugiere que puede haber muchos inicios, muchos desarrollos y muchos finales” (2003, p. 66).

Brunet (1995), citado por Vieira (2007), sostiene que “cualquier persona puede aprender a confiar en sí misma, a tomar sus propias decisiones y a expresar sus sentimientos” (2007, p. 21).

Así mismo, el docente se enfrenta a otro equilibrio: el de promover la participación en clase en virtud de aproximaciones asimétricas entre profesores y alumnos, donde los primeros saben más que los segundos, y aproximaciones simétricas entre alumnos, donde todos saben más o menos igual. Todo ello para convertir la clase en un grupo de personas que aprenden cooperando con los demás y en las que, en palabras de Durán, López y otros, el profesor “transforma su rol tradicional de explicador para convertirse en un facilitador” (2009, p. 52). Sin embargo, como señalan Brown y Pickford (2013), refiriendo lo analizado por Bowl (2003), el docente se enfrenta a que aquellos alumnos que provengan de enseñanzas muy estructuradas, al llegar a un entorno de aprendizaje más abierto, sientan que su

profesor los abandona a su suerte o, lo que es lo mismo, terminen por experimentar “sensación de exclusión” (2013, p. 59).

(Durán, López y otros, 2009; Brown y Pickford, 2013)

Trigwell y Prosser (1996) defienden que “los enfoques en la enseñanza están asociados a los enfoques del aprendizaje”, según el texto que recogen Bowden y Marton (2012, pp. 84-86). De esta forma, el compromiso de los alumnos está íntimamente relacionado con la actitud que el docente toma durante su labor. Los docentes que enfocan su actividad a la pura transmisión de conocimientos obtienen un bajo interés de sus alumnos. Sin embargo, los docentes que tratan de alinearse con las necesidades de los estudiantes, adaptándose a la evolución de éstas, consiguen obtener de ellos mayores niveles de compromiso. Según las formas de entender el aprendizaje que desarrollan Marton, Beaty y Dall’Alba (1993) y que recogen Bowden y Marton (2012), el primer caso supone que el alumno busca “aprender como reproducción primaria”, esto es, aumentar la cantidad de conocimiento memorizado que después poder reproducir y aplicar a situaciones concretas. Así mismo, el segundo caso supone que el alumno busca “aprender como búsqueda primaria de significado” (2012, p. 90), esto es, evolucionar como persona aprendiendo a visualizar y entender los aspectos intrínsecos de las ideas desde diferentes puntos de vista.

Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010) consideran que, ante el nuevo enfoque por competencias, las tareas que ha de realizar el profesor universitario van más allá de lo puramente relacionado con su labor docente en el aula, requiriendo lo que denominan “un esfuerzo que abarca también el diseño, implementación y evaluación de competencias académicas, en toda su extensión, que comprenda no sólo el trabajo en el aula, sino fuera de ella, en la tutoría, la gestión y la investigación” (2010, p. 212). En relación con esta idea, Biggs (2008) entiende que la figura tradicional del docente debe evolucionar hacia un rol en el que el profesor tome una implicación directa en ayudar al alumno a desarrollar mecanismos de autoaprendizaje, ya que “los estudiantes necesitan contextos que requieren de un pensamiento independiente que les permita desarrollar determinadas habilidades metacognitivas” (2008, p. 125). Propone llevarlo a cabo

a través de “actividades de enseñanza y aprendizaje autodirigidas” (2008, p. 120), en línea con un aprendizaje que “puede estar dirigido por el profesor, por los compañeros o por el mismo interesado” (2008, p. 124). Es decir, la figura del docente ha de evolucionar desde su concepción como “instancia pasiva”, que únicamente transmite “mensajes prefabricados”, hacia “agente de transformación del conocimiento”, que facilite a sus alumnos la construcción e interpretación de conocimientos propios (2008, p. 132) y a “hacer explícitas las conexiones” (2008, p. 101) entre las distintas fases del aprendizaje. En esta línea, Zabalza indica que el rol docente, incluso en el caso de que se entienda la enseñanza como “la gestión del programa de una disciplina” (2009, p. 63), se extiende más allá de los acontecimientos sucedidos dentro de un aula. Es decir, el rol docente “trasciende el espacio” preciso de las clases y de lo que allí se hace, así como “el ámbito de lo visible, objetivo y cuantificable” (2009, p. 180).

El rol docente se alinea con la consecución de lo que postula la definición de enseñanza de Cowan (1998), al que cita Biggs al señalar que la enseñanza es “la recreación intencionada de situaciones que los aprendices motivados no puedan evitar sin aprender o desarrollarse” (2008, p. 47) o, dicho de otra manera, la búsqueda de la “estructura oculta” que, aunque no quede a la vista, la buena enseñanza ha de poseer (2008, p. 101). A este respecto, Gallego y Rodríguez (2014) identifican al docente con la figura “como mediador y promotor de situaciones de aprendizaje en las que son fundamentales la interrelación, la interdependencia, la colaboración y la tutorización” (2014, p. 426).

4. EL APRENDIZAJE O LO QUE LOS ALUMNOS CONCIBEN COMO TAL

Jackson (1998), al que cita Sánchez-Enciso (2008), aboga por pensar que “la educación progresa como el vuelo sinuoso de una mariposa” (2008, p. 34).

Krishanmurti (1895-1986), a quien citan Alegre y Villar (2006), considera que “la inteligencia que se interroga es capaz de aprender y siendo la forma más elevada de sensibilidad es la más elevada de inteligencia” (2006, p. 113).

Vigotski (1977), citado por Regueiro en Chamorro y Sánchez (2005), considera que “detrás de cada sujeto que aprende hay un sujeto que piensa” (2005, p. 181).

4.1 El polisémico concepto de aprendizaje

Chomsky (1986), citado por Goded (1996), afirma que “es dudoso que los mecanismos generales del aprendizaje, si es que existe alguno, desempeñen un papel en el desarrollo de nuestros sistemas de conocimiento y creencias acerca del mundo en el cual vivimos –nuestros sistemas cognitivos–” (1996, p. 70).

Pallero (1975) sostiene que “aprender es recrear en nosotros mismos una actitud, verdad o comportamiento”. Así pues, comenta que, de esta definición, se subraya la idea que dice que “este proceso requiere de alguien que posea la actitud, verdad o comportamiento; alguien que quiera captar esa verdad, actitud o comportamiento, y que exista la materia, es decir, esa actitud, verdad o comportamiento” (1975, p. 42).

Aprender es, en palabras de Zabalza (2007), “ir recorriendo una serie de fases” las cuales empiezan “por un momento de reconocimiento de la situación” mediante determinadas tácticas de recogida de información” (2007, p. 104). Aborda lo que denomina como “metáfora del puzzle”, la cual indica que “vamos uniendo pequeñas piezas de conocimientos y habilidades hasta llegar a construir un aprendizaje más complejo” (2007, p. 191). En esta línea, dice, “el aprendiz sigue una especie de partitura en la que están protocolizados los diversos pasos que deberá dar su camino hacia el aprendizaje” (2007, p. 192). Hace referencia a

Develay (1991), al explicar la “metáfora del lago”, al asegurar que “aprender (...) es pasar de una representación a otra” (2007, p. 192) ya que se construyen nuevas estructuras de tipo competencial, así como conceptual mientras se asimilan nuevos conceptos. También menciona la “metáfora de la conversación o del coro” al comentar que el aprendizaje se presenta como un “juego social en el que son fundamentales los partenaires” y explica que “aprender es siempre algo que sucede dentro de uno mismo” (2007, p. 193) y que el alumnado aprende mediante un proceso que enriquece de manera paulatina sus recursos previos. El sentimiento de aprender no consiste simplemente en acumular información sino en desarrollar la capacidad con el objetivo de ordenar dicha información y que rinda. De este modo, cita a Gardner (2000) que afirma que “la disciplina organizada (...) representa la meta hacia la cual debe avanzar continuamente la educación” (2007, p. 224).

Martín y Moreno (2007) entienden, basándose en Werstch (1988), que “aprender es llegar a una representación intersubjetiva”, es decir, explican que es un mismo modo de dotar de significado a la realidad (2007, p. 104).

Pérez y Zayas (2007) ponen en consonancia los conceptos de aprendizaje y competencia cuando afirman que “incluir las competencias como elemento de referencia supone partir de la convicción de que aprender es siempre aprender a profundizar, a establecer relaciones” (2007, p. 19).

El aprendizaje autónomo de los alumnos ha de ser parte integrante de la filosofía defendida por el enfoque competencial, tal y como indica Yániz en Villardón-Gallego (2015), cuando, citando a Monereo y Pozo (2003), hace referencia a seis competencias concretas que facilitan esta autonomía: “pensar” o reflexionar, como punto esencial del aprendizaje; “cooperar”, como forma de gestionar y contrastar conocimientos; “comunicar”, fomentando la transmisión de información; “empatizar”, alineándose emocionalmente con los demás; “ser crítico”, analizando la información en busca de un punto de vista personal; “automotivarse”, interiorizando y convirtiendo en propia la intencionalidad positiva de aprender (2015, p. 16). Desde este punto de vista, y tomando como cierto un currículo formativo adecuado, las competencias genéricas que el alumno está en disposición

de aprender son: "aprender a conocer", "aprender a hacer", "aprender a participar", "aprender a ser uno mismo" y "aprender a elegir" (2015, p. 23).

Ser autónomo en el aprendizaje, en palabras de Gómez (1995), es "ser capaz de hacerse cargo del propio proceso de aprendizaje; es decir, asimilar estrategias que hagan posible una apropiación más económica de los saberes y destrezas deseados, desarrollar hábitos de planificación del trabajo y autocontrol, y generar actitudes de autoestima" (1995, p. 85).

Donaldson (1978), citado por Martín y Moreno (2007), sostiene que "el aprendizaje o el pensar natural está dirigido hacia fuera, hacia el mundo real; el sistema educativo exige aprender a aplicar el pensamiento y el lenguaje a sí mismos" (2007, p. 66).

En esta línea, Sánchez-Enciso (2008) afirma que, entre otras cosas, las aulas han de convertirse en espacios sociales, públicos y que no pueden favorecer la "introversión" ni la soledad de quien únicamente se dedica a escuchar (2008, p. 16). Entiende que, aunque nadie se atrevería a discutir que las aulas sean espacios comunicativos, lo cierto es que suelen ser espacios cerrados en los que se practica "un ritual de siglos que se impone a las personas" (2008, p. 166) ya que afirma, de manera contundente, que "en el aula no hay comunicación, sino ceremonias de control" (2008, p. 181). Entiende que "cuanto menos ritualizado esté el espacio comunicativo del aula (...), más opciones para la libre circulación de la palabra, para el descubrimiento progresivo de las posibilidades de pensamiento que aportan todos los hablantes, más oportunidades para que se socialicen conocimientos (...) y que se produzca un aprendizaje mutuo, una auténtica convivencia en la palabra" (2008, p. 178). En este sentido, Pallero (1975) asegura que los apuntes que se toman en clase constituyen un "medio de aprendizaje" y no son "un fin en sí mismos" (1975, p. 52). Además, comenta que "la escritura es la gráfica de nuestro pensamiento" (1975, p. 109) y que "la ortografía es el caballo de batalla de la pedagogía primaria contemporánea" (1975, p. 112).

Se trata de trabajar las dos facetas que identifica García en Chamorro y Sánchez (2005), quien asegura que "cualquier tipo de educación, en cualquiera de sus

niveles, también en el universitario, debe prestar atención, por igual, a dos facetas que deben ir inseparablemente unidas". Dichas facetas, asegura, son la "instructiva o característica de la enseñanza", la cual explica como "transmisión de cultura, conocimientos, disciplinas y programas". La segunda de dichas facetas, dice, es la "formativa". Esta segunda faceta la define como la "consecución y transformación de actitudes, valores, hábitos, comportamientos..." (2002, p. 282).

Tierno, Iranzo y Barrios (2013) reflexionan sobre lo que denominan la "supercomplejidad" del aprendizaje al que la enseñanza universitaria somete al alumnado (2013, p. 226). Entienden que las competencias que el alumnado ha de desarrollar son tan complicadas que requieren, por tanto, una "comunidad coherente" que se encargue de apuntar hacia direcciones creíbles desde una ética minimalista (2013, p. 226).

Knight (2008) afirma que "gran parte del aprendizaje no es intencionado y se desprende de la participación con los otros, que dirige la atención al diseño" del mismo. El elemento diferenciador entre "la educación del entrenamiento" y el "aprendizaje no intencionado" es el pensamiento de que la "preocupación por la generalización para la transferencia" ya que ésta intenta facilitar "un aprendizaje generalizado y transferible" (2008, p. 165-166). El aprendizaje es, en palabras de Biggs (2008), "una forma de interactuar con el mundo" (2008, p. 31). Se trata de buscar la socialización, ya que el aprendizaje de competencias no es completo si no se consolida en el mundo real, donde frecuentemente se produce un importante fortalecimiento del mismo. Esta idea es defendida por Bowden y Marton (2012) recordando a Christie (1985), que establece una diferenciación entre lo que denomina "aprendizaje blanco", en referencia al que se obtiene siguiendo procesos reglados, y entre lo que llama "aprendizaje aborigen" (2012, p. 74), en referencia al se obtiene como producto secundario de la realización de otras actividades. Por ello, señalan, el aprendizaje es un "subproducto de la socialización" (2012, p. 74), tomando las palabras de Lave y Wenger (1991). En la misma línea, Knight (2008), que entiende "la enseñanza como un aspecto del aprendizaje", hace referencia a la filosofía de Wenger (2000) al recordar que "los límites son lugares de aprendizaje", entendiendo por tal los que separan al sistema de enseñanza-aprendizaje de su exterior "que promueven su transgresión mediante las

actividades que los violentan, como formas de fortalecerse mediante la adaptación continua" (2008, pp. 41-42). Por su parte, Camps en Sánchez-Enciso (2008) asegura que "el aprendizaje, en un enfoque exclusivo desde el polo de la enseñanza, no es objeto de investigación en sí mismo, sino únicamente como producto, resultado de un proceso docente" (2008, p. 7). En línea con lo anterior, son los procesos de socialización, precisamente, los que analiza Prieto en Chamorro y Sánchez (2005), el cual considera que son "procesos de aprendizaje más bien difusos" y, en numerosas ocasiones, "aparentemente no intencionales, pero no por ello menos importantes en la formación de las disposiciones sociales individuales", las cuales Bourdieu (2001), a quien cita, calificaba como el "habitus" (2005, p. 261). Así mismo, indica que la socialización de carácter universitario está relacionada de manera directa a un proyecto profesional y vital, el cual irá configurándose y transformándose durante toda la carrera. Así mismo, indica que, en la actualidad, el aspecto que más caracteriza la posición del alumnado universitario es creer que el aprendizaje en el aula ha de estar ligado a su capacitación a fin de integrarse exitosamente en el ámbito laboral.

Según explica Bonsón en Blanco (2010) existe variación en la forma en que las competencias son asumidas y adaptadas a las diversas exigencias de los estudiantes. Observando esta idea, el alumno tendrá que aprender cada competencia como un hecho global, en base a que la competencia tiene un significado proporcionado en la medida que compone un conjunto y, aunque pueda disgregarse en subcomponentes, si dicho conjunto se desintegra ya no constituye competencia. A este respecto, Sanz de Acedo (2012) apuesta por el "repaso", la "elaboración" y la "organización" como las maniobras más sugeridas para proceder al aprendizaje. Dichas maniobras son calificadas por la autora como "estrategias" ligadas "a la forma consciente e intencionada" en que el individuo desafía al aprendizaje (2012, p. 139).

Zabala y Arnau (2014), haciendo referencia a Zabala y Arnau (2007), aseguran que el estudio del transcurso de una "actuación competente" junto con el "conocimiento" del que se dispone sobre la manera "como se aprenden los componentes" que entran en juego en el proceso" hacen que se puedan concretar los aspectos que caracterizan la enseñanza de las competencias (2014, p. 23).

El aprendizaje o lo que los alumnos conciben como tal

Dichos aspectos, según los autores, se pueden resumir de acuerdo a la "significatividad"; a la "complejidad"; al "carácter procedimental" y, por último, a la "combinación integrada de componentes" que son aprendidos de manera distinta y "desde su funcionalidad" (2014, p. 23).

Goded (1996) cita a Pozo (1989), el cual dice que "el procesamiento de la información es un marco excesivamente estrecho para desarrollar una teoría suficiente del aprendizaje" (1996, p. 41).

Los principios asociados a la "significatividad", según Zabala y Arnau (2014), son los siguientes:

- Facilitar la precisión de los "conocimientos previos" del alumnado en proporción a los "nuevos contenidos de aprendizaje".
- Programar temas "significativos" y "funcionales".
- Introducir tareas apropiadas al nivel de cada estudiante.
- Plantear objetivos que el alumnado pueda abordar.
- Estimular la "actividad" de la mente del estudiante con el fin de que éste cree vínculos "entre los nuevos contenidos y las competencias previas".
- Promover una conducta optimista vinculada al aprendizaje de los nuevos conocimientos.
- Fomentar la "autoestima" y el "autoconcepto" de los aprendizajes que se plantean de manera que el alumno sienta que su esfuerzo ha merecido la pena.
- Ayudar al estudiante a que aprenda de forma autónoma.
- "Permitir la reflexión y la toma de conciencia (metacognición) sobre su propio proceso de aprendizaje" (2014, p. 24).

Los criterios vinculados a la "complejidad", propuestos por Zabala y Arnau (2014), se pueden resumir en dos:

- "Partir de una situación desde su globalidad", o, dicho de otra manera, "presentarse con el mayor número de variables posibles según las capacidades" que tenga el estudiante (2014, p. 24).
- "Favorecer el pensamiento por la complejidad". Una acción competente conlleva estar capacitado para averiguar qué "instrumentos conceptuales y técnicas disciplinares" son indispensables "para ser eficientes" en circunstancias complicadas (2014, p. 25).

Los atributos agrupados bajo el "carácter procedimental", puntualizados por Zabala y Arnau (2014), se definen del siguiente modo:

- Las tareas han de surgir de circunstancias "significativas y funcionales" con el fin de que el "procedimiento" logre ser estudiado y adoptado en caso de necesidad.
- La "secuencia" ha de tomar en consideración labores que acojan los "modelos" que sirvan para perfeccionar "el contenido de aprendizaje".
- Conviene que las actividades guíen a los alumnos y estén adaptadas a una sucesión ordenada bajo un ritmo de trabajo progresivo y autónomo (2014, p. 25).

Por último, según Zabala y Arnau (2014), las propiedades afines a la "combinación integrada de componentes" se concretan en:

- Emplear tareas repetitivas "para los contenidos factuales".
- La adaptación de los docentes al rol del "modelo coherente" de cara a sus alumnos (2014, p. 26).

Dos formas de abordar el aprendizaje son las señaladas por Alegre y Villar (2006), que comentan que es muy aconsejable saber distinguir entre "aprendizaje colaborativo (como filosofía)" y "aprendizaje cooperativo (como técnica) debido a que un aspecto característico de este último tipo de aprendizaje es su "voluntad

socializadora, una pretensión de reescribir una situación social de clase como parte fundamental del aprendizaje para una guía didáctica y de titulación” ya que, aseguran, todo lo que sucede en el aula forma parte de un “experimento de apertura al conocimiento”, a los ciudadanos y, en último lugar, al “reconocimiento del aprendizaje como un territorio donde la jurisdicción es el derecho individual y el reconocimiento es público” (2006, p. 257). Hacen alusión a Panitz (1999) el cual distingue, por un lado, el “aprendizaje colaborativo” como “filosofía de interacción” y al cual “debemos que las personas sean responsables de sus acciones, incluyendo sus aprendizajes y el respeto por las contribuciones y habilidades de los demás” ya que “la apariencia de los grupos es de autonomía y responsabilidad social” a la hora de ejecutar tareas y, por otro lado, señala al “aprendizaje cooperativo” como una “estructura” creada con el objetivo de dominar ciertas competencias o posibilitar el logro de una meta a la que se le deben las “proclamas” metodológicas y sistémicas a la hora de intervenir en el aula (2006, p. 258). Siguiendo en la línea del “aprendizaje cooperativo”, citan a Johnson y Johnson (1994), el cual asegura a este respecto que un vínculo relacional entre alumnos demanda “interdependencia positiva (un sentido de hundirse o nadar juntos), responsabilidad individual (cada uno de nosotros tiene que contribuir al aprendizaje), destrezas interpersonales (comunicación, confianza, liderazgo, toma de decisiones, y resolución de conflictos), interacción y procesamiento ascendente cara a cara” y, por último, “reflexión acerca de cómo funciona el equipo y cómo funciona incluso mejor” (2006, p. 258).

4.2 Los principios del aprendizaje de calidad

Bowden y Marton (2012) defienden la idea de que el aspecto que más simboliza a la universidad es el aprendizaje y, refiriendo a Entwistle y Entwistle (1992), señalan que el avance en el aprendizaje lleva a tener más recursos y oportunidades para terminar por entender definitivamente aquello que se estudia, es decir, que el aprendizaje resulte eficaz. Se trata de tomar consciencia del verdadero significado de las cosas desde el punto de vista de “distinción, simultaneidad y variación” esto es, de ampliar las “formas de ver el mundo” (2012, p. 20).

Lobato en Álvarez y Jiménez (2003) sostiene que “para aprender es necesario el dominio y la aplicación de estrategias de aprendizaje al mismo tiempo que las metodologías de trabajo universitario” (2003, p. 64).

En palabras de Camerino en López (2011), “la calidad viene dada por la discusión y el contraste de las ideas” (2011, p. 140) ya que la forma más efectiva de aprender es hacerlo en grupos que trabajan cooperativamente desde la creación de foros y desde la creación de lo que llama una “producción intelectual más democrática” (2011, p. 141).

Amórtégui en Ortiz (2011) explica que si los estudiantes organizan claramente la información serán capaces de responder con precisión a lo que sus profesores les demanden durante el desarrollo de las actividades de carácter académico, concretamente las vinculadas con el brindis informativo oportuno a partir de consultas en diversas fuentes, de tal modo que faciliten la percepción y el entendimiento, así como el análisis de los contenidos de la materia correspondiente.

Lo señala, de igual manera, Vega en Chamorro y Sánchez (2005), quien entiende que para que el conocimiento que el alumno retiene sea útil es necesario que, de manera previa, se haya acumulado “de forma no arbitraria”, es decir, que “se haya organizado y relacionado” significativamente para los estudiantes (2005, p. 170). Únicamente así, explica, el alumnado será capaz de rescatar la información que precisa cuando tenga que llevar a cabo determinadas operaciones. Cita a Bonell en Lamata y Domínguez (2003), el cual señala que “los procesos formativos son situaciones por las que pasamos en nuestra vida cotidiana en las que se marcan unas metas y se proporcionan unos métodos para alcanzarlas. Son oportunidades para acelerar e intensificar nuestro constante proceso de aprendizaje personal” (2005, p. 175).

Solé y Gallardo en Pagès, Cornet y Pardo (2010) comentan que el hecho de que los docentes se impliquen a la hora de definir las competencias ha allanado el camino para concienciar sobre la teoría de que el aprendizaje ha de versar en torno al alumno. Aseguran que se ha pasado a un modelo de enseñanza el cual se centra

en el aprendizaje y donde el alumno es el protagonista y las competencias son las encargadas de pautar.

Los aprendizajes, en palabras de Regueiro en Chamorro y Sánchez (2005), han de ser, por un lado, “funcionales”, es decir, han de servir para algo y, por otro lado, han de ser significativos, lo que se traduce, según la autora, en que han de basarse en la comprensión (2005, p. 191).

La evaluación de la eficacia del proceso de aprendizaje ha de tener la vista puesta en los objetivos del mismo. Los objetivos del aprendizaje son resumidos por Cano (2005) como un conjunto de saberes: “lo que hay que saber, lo que hay que saber hacer y lo que hay que ser” (2005, p. 9). Es decir, un aprendizaje eficaz ha de contemplar en conjunto los conocimientos teóricos, las habilidades prácticas y el devenir personal y profesional. En consecuencia, “competencia profesional se formará en último término en la interacción de la práctica docente en el contexto” (2005, p. 29). Tal y como afirma Paricio en Rué y Lodeiro (2010), las competencias aparecen de forma natural gracias al conocimiento cosechado de diversas materias por parte del alumno. Por ello, señala, es incorrecto tanto sugerir “inmediatez entre saber declarativo y competencia” como pensar que no hay distancia entre “acumulación e integración” o entre tener conocimientos y saber desarrollar competencias (2010, p. 37). Más bien, una vez adquiridas las competencias específicas, las capacidades se desarrollan según lo que Mas y Tejada denominan “bucle continuo en espiral ascendente” (2013, p. 166). Es lo que Zabalza llama la “integración sucesiva de nuevos conocimientos”, esto es, la introducción de “las nuevas informaciones en las antiguas” (2009, p. 88) que el estudiante ha de abordar de forma autónoma. Knight lo llama “un complejo aprendizaje” (2008, p. 128), en referencia a que la enseñanza ha de estimular al estudiante mediante acciones prácticas, siendo un proceso no lineal sino, más bien, “un proceso que se construye en espiral” (2009, p. 85). Analizando las palabras de Zabalza y Zabalza (2010), se puede decir que una persona es competente porque es capaz de utilizar y exprimir los conocimientos de la forma más adecuada y rentable posible y no porque alardee tener una gran cantidad de información, ya que entienden la competencia como “un dominio que implica la capacidad para utilizar el conocimiento que se posee en la realización de actuaciones prácticas” (2010, p.

142). En esta misma línea, Mas y Tejada (2013) recuerdan que las competencias no se deben únicamente a lo que se ha alcanzado en la educación puesto que “no son reducibles al saber, ni al saber hacer” (2013, p. 161), sino que hay que entenderlas simplemente como el conjunto de capacidades sin las que no sería posible ser competente. Lo reseñan citando a Blas (2007), que asegura que una competencia profesional demanda saberes y habilidades sin los que no sería posible que se acreditaran pautas o reglas de competencia. Más allá va Bain (2007), quien confiere al aprendizaje la capacidad de alterar la forma de comprender “la naturaleza del saber” ya que, indica, “el aprendizaje no sólo afecta a lo que sabemos” (2007, p. 53).

Bonsón en Blanco (2010) también entiende el perfeccionamiento de competencias generales como un proceso en espiral, previo al lineal, realizado a través de observaciones consecuencia del desarrollo de prácticas estructuradas. Así mismo, señala que la responsabilidad hacia el perfeccionamiento de competencias comprende obligatoriamente una investigación de los métodos de enseñanza – aprendizaje. Consiste en perfilar circunstancias de enseñanza adecuadas para ejercitar en los diferentes niveles de trabajo de las competencias, esto es, para conseguir que el alumno cumpla con lo que se anhela de él. Lejos de concepciones abstractas de las probables responsabilidades del alumno en el mundo laboral, conviene que el aprendizaje no pierda de vista la actualidad, favoreciendo el desarrollo de competencias en contextos lo más reales posible, similares a los que se percibirán en un ambiente de trabajo. Con ello, el aprendizaje de las competencias se realizará en un determinado contexto que permitirá su desarrollo y perfeccionamiento, sin que por ello se perjudique lo referente a cualquier otra clase de aprendizajes. Estos hechos son susceptibles de formar parte de los conceptos base que permiten compilar una programación cuyo objetivo sea no solo el desarrollo de las competencias sino el perfeccionamiento de las mismas.

Paricio en Rué y Lodeiro (2010) sostiene que, para que el alumno llegue a ser competente en cualquier campo, éste ha de llevar a cabo el desarrollo de “un conocimiento integrado e interdisciplinar, estructurado en profundidad para poder ser operativo y ligado a capacidades, habilidades o competencias genéricas” muy diversas y “no un agregado de conocimientos independientes” (2010, p. 27). En

esta línea, asegura que las dificultades a las que tiene que hacer frente el personal experto de cualquier área se afrontan desde la flexibilidad de conocimientos, los cuales proceden de numerosos campos y, a su vez, gozan de una cierta matización y puesta a punto “repetidas veces en su operatividad” en situaciones reales (2010, p. 27).

Bowden y Marton (2012) analizan lo que para el currículo por competencias puede aportar “el clásico problema de transferencia” (2012, p. 37) abordado por Smedslund (1953). Desde este punto de vista, los centros educativos que busquen dotar a sus alumnos de determinadas competencias se encuentran con el problema de que las competencias aprendidas sobre situaciones teóricas puedan no ser válidas a la hora de desarrollarlas sobre situaciones en la vida real. Los autores consideran que es requerido un proceso bidireccional de transferencia de competencias entre las “situaciones de aprendizaje” y las “situaciones de aplicación” (2012, p. 38), ya que desarrollar una competencia en una de las dos situaciones supone un aprendizaje potencial para la otra. Por ello, dicen, las “propiedades dinámicas de la experiencia humana” permiten construir “la consciencia humana”, formada por las siguientes capacidades: “discernimiento”, “simultaneidad” y “variación” (2012, p. 92).

4.3 La motivación como aspecto clave del aprendizaje universitario

La motivación del alumno es uno de los puntos clave del éxito de la enseñanza. Más si cabe en el caso particular del enfoque por competencias porque, tal y como consideran Blanco y Learreta en Blanco (2010), la mejora de competencias únicamente se produce con la colaboración del aprendiz. En línea con el compromiso del alumno con el aprendizaje, del que habla Biggs como ayuda para “alcanzar los objetivos concretos” (2008, p. 27), Zabala y Arnau (2014) entienden que la implicación del alumno en la tarea del aprendizaje viene condicionada por lo que llaman “la atribución de sentido personal” (2014, p. 18). Ésta se alcanza en mayor o menor grado en función de aspectos relacionados con el posicionamiento que adopta el alumno frente a la materia. Por ello, la implicación finalmente desarrollada lo será en función del interés que la materia despierte en el alumno

y la identificación de éste con la misma. Así mismo, también serán vinculantes la percepción que el alumno tiene sobre sus propias competencias y las creencias que le lleven a considerar que debe desarrollar la tarea. Con todo ello, el alumno debe recordar lo que indica Biggs cuando afirma que el aprendizaje significa "cambio, no estabilidad" (2008, p. 197).

En palabras de Bain (2007), "es más fácil que las personas disfruten de su educación si creen que están al mando de la decisión de aprender" (2007, p. 58) mientras que los alumnos "dejan de ser físicos aristotélicos y se convierten en newtonianos, porque han tenido el interés suficiente como para cuestionarse a sí mismos" (2007, p. 59).

Silvero (2006), basándose en Barron y Harackiewicz (2000) y Ryan y Deci (2000a), afirma que el personal docente ha de promover la "motivación intrínseca" así como el interés del alumnado por aprender, beneficiando de esta manera los aspectos persistentes y la implicación de los alumnos (2006, p. 129).

González y Sánchez en Chamorro y Sánchez (2005) citan a Gimeno (1981), el cual sostiene que "la teoría didáctica pretende gobernar el aprendizaje (mientras que) la teoría psicológica dice qué es el aprendizaje y que las situaciones de enseñanza no son sólo (o son algo más que) situaciones definidas por unos sujetos que aprenden" (2005, p. 14).

Valverde, García y Romero en Álvarez y Jiménez (2003) afirman que la orientación del aprendizaje por parte del docente significa profundizar en el proceso de desarrollo del alumno como persona. En esta línea, aseguran que el objetivo principal de dicha orientación ha de ser ofrecer ayuda al alumno para que sea capaz de llevar a cabo un proceso que goce de la suficiente autonomía y dicho proceso conlleve elaborar un proyecto propio de vida tanto personal como profesional.

Por su parte, Coll en Álvarez y Jiménez (2003) asegura que "toda orientación al alumno es a su vez un aprendizaje permanente del profesor" debido a que éste, mientras hace las funciones de orientador está, a su vez, diagnosticando problemas y situaciones, habilitándose, de esta forma, para informar mejor tanto

al alumnado como al profesorado en una "relación dialéctica" que goce de constancia y multidireccionalidad (2003, p. 259).

Pallero (1975) expone que "el estudio implica a la persona entera" y lo define como una "manifestación en donde se refleja el ser y el hacer íntegro del hombre" (1975, p. 23). En la misma línea, comenta que "se nos presenta el estudio (...) como una exteriorización de la interioridad individual" (1975, p. 23). Por tanto, afirma, "lo que constatamos es la respuesta de la interioridad mediatizada, perfilada y encauzada por las condiciones externas, por el ambiente personal del individuo que se pone delante de los libros" (1975, p. 23). Esto es, asegura, que el estudio puede estar influenciado porque "la interioridad de cada individuo afectará al estudio de un modo primario" mientras que "el ambiente (...) lo hará secundariamente" (1975, p. 23).

Knight (2008) indica que la enseñanza trata de estimular, en los que la reciben, "aprendizajes proposicionales y procedimentales igualmente complejos" (2008, p. 48).

Lobato en Álvarez y Jiménez (2003) cita a Apodaca y Lobato (1997), los cuales explican que la institución universitaria, en la actualidad, es un "estadio fundamental" en el que los alumnos afrontan tanto un "desarrollo evolutivo (...) de su personalidad", como una explotación óptima en su currículo académico y una correcta evolución hacia el mundo laboral que facilite el hecho de integrarse tanto personal como socialmente (2003, pp. 53-54).

Salcines, Rodicio y de Salvador en Álvarez y Jiménez (2003) hacen referencia a Sanz en el prólogo que elabora para el libro de Castellano (1995), el cual asegura que lo que el alumnado desea de la universidad son experiencias que les permitan convertirse en seres humanos, gracias a las cuales gocen cada vez más de un desarrollo, una maduración y una preparación laboral óptimas. Así mismo, comentan, "sin una integración de la orientación en las enseñanzas, será difícil poder hablar de calidad en las universidades" (2003, p. 110).

Por su parte, Sánchez en Chamorro y Sánchez (2005) sostiene que "la motivación, si bien no es condición suficiente, sí es condición necesaria para que se produzcan

aprendizajes de calidad”, los cuales puedan permitir que los profesionales se formen de manera adecuada (2005, p. 105).

Van Maanen y Barley (1985), referidos por Hannan y Silver (2014), sostienen, respecto de la estructura en torno a la que se desarrolla la labor académica universitaria, que “las subestructuras mismas pueden ser subculturas, donde la gente descubre, crea y usa la cultura como exponente del panorama en el que se mueven” (2014, p. 105).

Moore, Walsh y Rísquez (2012) afirman que “la gimnasia de la comparación competitiva puede llegar a ser una especie de actividad desalmada por sí misma” (2012, p. 37). Comentan, basándose en Hooks (1994), que el “poder no declarado en el aula tiene efectos muy fuertes sobre la conducta y el aprendizaje” y, por otro lado, afirman, apoyándose en Brookfield y Preskill (1999), que cuanto más democrático sea el ambiente de la clase más probabilidades existen de que los alumnos ejerzan un papel que han calificado como “activo” a la vez que “potenciado” en su proceso aprendizaje (2012, p. 38).

Menon (1997), referido por Hannan y Silver (2014), asegura que el resultado del aumento del dominio del alumnado sobre su aprendizaje particular camina paralelamente con la refutación de los aspectos académicos “como parte de su resistencia a una orientación postmoderna de la educación, acompañada por una perspectiva inquisitiva hacia esas formas de enseñanza y aprendizaje” (2014, p. 165).

Capllonch, Ureña, Ruiz y otros en López (2011) afirman que el interés que los profesores muestran por las asignaturas y por los procesos de aprendizaje del alumnado afecta, de manera significativa, en su interés y motivación.

Lobato en Álvarez y Jiménez (2003) afirma que “es necesario adoptar la estrategia de orientar más hacia metas de aprendizaje, basadas en el aumento del esfuerzo y en la utilización de estrategias apropiadas, que hacia metas de rendimiento”, que se encargan de revertir en las experiencias de una mayor competencia tanto de índole personal como laboral como consecuencia de un mejor aprendizaje. Así mismo, afirma, basándose en Valle, González, Arias y otros (1998), que el hecho

de estar dispuesto a llevar a cabo "aprendizajes altamente significativos", amparados por una correcta gestión del tiempo y del espacio de estudio, está determinado por un alto grado de confianza del alumnado en sí mismo, así como por unas nociones de índole positiva sobre sus capacidades y por una gran responsabilidad en su aprendizaje al asignar los resultados conseguidos a elementos vinculados de manera directa con el individuo (2003, p. 66). Así mismo, asegura, "urge establecer una pedagogía del error como fuente de aprendizaje y de progreso de mejora" (2003, p. 67).

Larrosa (1998) sostiene que "en el esquema de aprender a aprender, las actitudes cobran una utilidad sustantiva". Así mismo, asegura que éstas han de ser consideradas como se merecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que "para aprender es fundamental que el sujeto quiera hacerlo" (1998, p. 75).

Lo señala De Juan (1996), quien entiende que los contenidos del proceso enseñanza-aprendizaje son, en base al pensamiento de Peterssen (1971), aquello a lo que tiene que hacer frente el alumnado al aprender y que ocasiona que se modifique su conducta. La importancia que se le concede a los objetivos en el proceso enseñanza-aprendizaje se resalta en el pensamiento de Mager (1974), al que cita, cuando este afirma que "cuando falta una descripción clara de las metas a alcanzar es imposible evaluar eficazmente un curso y falta una base sólida para seleccionar el material y los medios de enseñanza adecuados" (1996, p. 32). En esta línea, recuerda las palabras de Rolston y Kochhar (1971), los cuales indican que lo que califican como "especificación de la conducta esperada" de cada alumno compone la exigencia mínima que vale para guiar el estudio (1996, p. 32). Basándose en Peterssen (1976), explica el aprendizaje como "modificaciones en la conducta de los individuos, gracias a una serie de experiencias" (1996, p. 29). Por conducta, este último percibe "algo perceptible y observable" al distinguir entre una "conducta inicial" y una "conducta final" en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea, comenta que esta transición de un tipo de conducta a otra se genera cuando el sujeto tiene "experiencias" o al usar lo que Skowronek (1970) llama "interacciones con el ambiente". Así mismo, cita a este último, Skowronek (1970), el cual sostiene que "la conducta observable no es idéntica al aprendizaje", sino que el aprendizaje verdadero o lo que califica como "cambio en

las disposiciones de la conducta” se genera entre un tipo de conducta y otra (1996, p. 29). Por tanto, en resumen, cabe definir el aprendizaje como “modificaciones de la conducta de los individuos debidas a sus interacciones con el ambiente” (1996, p. 29).

Yániz, en Villardón-Gallego (2015), considera que la universidad tiene como una de sus pretensiones el que los estudiantes se instalen en una posición que les habilite, de la mejor manera posible, para continuar aprendiendo de por vida. Por ello, les aconseja, como algo imprescindible, aprender a gestionar su propio aprendizaje, en línea con la idea de Cano, que entiende que “las competencias no son un estado ni un conocimiento que se posee” (2005, p. 20) cuando recuerda que Parcerisa (2004) explica que el hecho de gozar de destrezas no es inherente a poseer una competencia, aunque ésta precise de aquellas. Señala, en línea con Claxton (1998), al que cita Knight (2008), que entiende el “aprendizaje complejo” como un proceso encaminado a ser “lento” (2008, p. 165), que, dado que se trata de algo que, recomendablemente, se ha de realizar durante toda la vida, los alumnos deben aprender a ser autónomos en su aprendizaje. Obtendrían así lo que llama una enseñanza que, por su solidez, llama “voluminosa” (2008, p. 270). Cita a Monereo (2001), para definir la autonomía en el aprendizaje como una regulación del mismo derivada de las decisiones que un alumno toma, para acercarse a una meta de aprendizaje y dentro de un contexto determinado, al igual que también lo hace también Vega en Chamorro y Sánchez (2005), quien recuerda a Monereo (2002), para explicar que al hablar de estrategias de enseñanza o aprendizaje se hace referencia al “conjunto de acciones conscientes que tiene que hacer el profesor o el alumno para aprender o para enseñar” (2005, p. 162). En referencia a Yániz (2008), recuerda que el enfoque por competencias pretende motivar al alumno pues, dice, éste se ve más predispuesto a recibir la formación si encuentra en ella elementos que le permitan “sentirse protagonista” y tener “capacidad de decidir” (2015, p. 15) a lo largo de la misma.

Anderson y Skinner (1999), citados por Knight (2008), aseguran que “el aprendizaje se produce a través del trabajo, más que en el trabajo” (2008, p. 44). Cabe pensar, sin embargo, que la motivación del alumno pueda situarse, en ocasiones, en línea con su futura posición como trabajador del mundo laboral, en

torno a la reflexión de Bowden y Marton (2012), que entienden que la diferencia entre educación fundada en términos de competencia respecto de una concepción más amplia, hacia una “monitorización de los resultados” (2012, p. 121), es la inquietud por las consecuencias de cara al empleo. Toman las palabras de Stephenson (1992), cuando señalan que los alumnos se enfrentan a tener que “sobrellevar la incertidumbre y el cambio en el puesto de trabajo” (2012, p. 118). Lo comentan Mas y Tejada (2013), que alegan que el significado de competencia no puede permanecer aislado de la idea del progreso ya que contempla una serie de “conocimientos, procedimientos y actitudes” (2013, p. 160) inherente al objetivo de llevar a cabo una profesión, contextualizado en una actuación determinada y en una situación concreta donde entra en juego la experiencia obtenida tanto en el ámbito personal como en el profesional.

Por su parte, Torres-Coronas y Vidal-Blasco (2015) aseguran que existe cierta inquietud debido al “desajuste entre las habilidades y competencias de la fuerza laboral y los requerimientos o demandas” de dicho mercado (2015, p. 82). En esta línea, sostienen, en base a González, Piñero y Santa (2009) y Foncubierta (2010), que una solución para mejorar dicha inquietud y corregir la tasa de ocupación es que los sujetos absorban la formación apropiada, la cual podría basarse en el desarrollo de la forma más correcta de las competencias indispensables para ejercer una profesión.

Ruesga, da Silva y Monsueto (2014) sostienen que el trayecto habitual basado en formarse primero y trabajar después es un asunto de importancia creciente en el ámbito de la investigación académica debido a que puede encauzar la política educativa. Por tanto, aseguran, “la experiencia laboral promueve un mejor desempeño académico” (2014, p. 70). Dicho desempeño, afirman, basándose en Miranda, Montañó y Sáez (2012), depende de las características de índole personal del alumnado. Sin embargo, señalan, la actividad laboral está relacionada de forma negativa con la satisfacción académica del alumnado, al evidenciar que éste lo que hace es buscar en el mercado laboral un suplemento a su satisfacción de carácter personal. Así mismo, comenta que “la experiencia laboral previa a la entrada en la universidad contribuye a mejorar el desempeño académico” (2014, p. 87).

La motivación del aprendiz puede ir en consonancia con la idea que éste se haga del éxito personal que pueda obtener a futuro. Cortés, Marín y Guzmán (2013) consideran que un expediente académico brillante no siempre es garantía de éxito laboral. No obstante, señalan, la educación sigue depositando las esperanzas de prosperidad humana y social aunque, como indica Quiroz (2010), al que refieren, "se esperan muchas cosas y obviamente el sistema educativo no está dando nada de eso, o está dando muy poco" (2013, p. 283). Este aspecto es tratado, entre muchos otros, por el Final Report of Australian Technology Universities (2002), al que aluden Bonsón en Blanco (2010) en referencia al requisito exigible de diferenciar las numerosas circunstancias que generan triunfos incomparables por parte del estudiante. Concretamente, dicho informe hace referencia al tipo de competencia y a reconocer el objetivo de ésta; a una serie de destrezas necesarias para que la competencia sea eficaz; así como a un grupo de "indicadores de capacidad" en una determinada situación y grado de conexión entre el entorno popular y el resultado de competencia (2010, p. 30).

Desde otro punto de vista, la motivación del alumno puede venir encaminada a evitar el estigma del fracaso escolar. Lo señalan García, Cáceres y Rodríguez en Álvarez y Jiménez (2003), quienes consideran que el fracaso educativo es menos aceptado tanto por los políticos como por el alumnado debido, por un lado, a que, según los primeros, dicho fracaso, en cierto modo, es un "derroche en el alto costo que, de por sí, ya tiene la enseñanza superior" y, por otro lado, a que los segundos, los alumnos, perciben dicho fracaso como lo que llaman los autores una "amenaza de exclusión irremediable" (2003, p. 157).

Atendiendo a lo que comenta Bonsón en Blanco (2010), es posible pensar que la mayor ventaja reconocida por los programas por competencias sea el que el alumnado pueda percatarse de que está llevando a cabo un proceso de desarrollo de competencias. Una vez consciente de ello, el alumno puede optar por tomar diferentes actitudes, esto es, lo que Bowden y Marton llaman "calidad de las respuestas al aprendizaje" o "enfoques" entre los que los alumnos eligen en consonancia con su motivación. Con ello, entienden que los estudiantes pueden optar por dos caminos diferentes: el "enfoque superficial", en el que los estudiantes afrontan su tarea de una manera somera; y el "enfoque profundo"

(2012, pp. 20-21), en el cual los estudiantes toman una actitud más diligente mostrando un mayor interés, desarrollando “un compromiso activo y a largo plazo con las tareas del aprendizaje” (2012, p. 79). Es la idea que Knight (2008), citando a Doyle (1983) y Bennett y cols. (1984), ofrece cuando asegura que las actividades que asignan los profesores a sus alumnos “dominan el aprendizaje”, ya que esta idea supone que los ejercicios que no llamen la atención al alumno no se convertirán en la llave para que se produzcan “muchos aprendizajes” (2008, p. 158). En cualquier caso, el alumno ha de huir de la frustración que le supondrían lo que Law (1999), al que cita Knight (2008), entiende como “cuestiones no definidas” (2008, p. 225) que le lleven a tergiversar el propósito de la educación en construcción en la que está participando.

Biggs (2008) distingue entre cuatro tipos de conocimiento: “conocimiento declarativo o proposicional”, destinado a obtener datos o conocimientos concretos; “conocimiento procedimental”, destinado a conocer el procedimiento a seguir para resolver una situación determinada sin conocer el porqué del mismo; “conocimiento condicional”, en el cual se produce una aplicación conjunta de los dos anteriores; y “conocimiento funcional”, destinado a actuar tras analizar y comprender (2008, pp. 63-64).

Colén y Capllonch en Pagès, Cornet y Pardo (2010) sostienen que la incesante obligación de efectuar reflexiones críticas basadas en el raciocinio, así como transferencias relativas de cada una de las evidencias a situaciones novedosas y, por último, las propuestas de perfeccionamiento y comprobación de los aprendizajes llevados a cabo han permitido a los alumnos comprender el proceso educacional a partir de una dimensión que desconocían. Así mismo, explican que la mayoría de los alumnos no están acostumbrados a la sistematización de sus propias reflexiones y comentan que es necesario demostrar con ejemplos dichas reflexiones como maniobra para que puedan aprender.

En definitiva, no todas las personas viven el acercamiento al aprendizaje del mismo modo, sino que, cada una de ellas, experimenta dicha aproximación de un modo diferente. Las formas de comprender el aprendizaje se ven expresadas por los diferentes caminos que toma el mismo, o lo que Moore, Walsh y Rísquez llaman

“estilos de aprendizaje” (2012, p. 85), y abordan los distintos significados que puede adoptar el concepto de aprendizaje, bien en función de la persona que lo interprete, bien en función del escenario en que se desarrolle. De ello, se deduce la utilidad que tiene el desarrollar diferentes caminos de enseñanza con objeto de atender las diversas formas de aproximación que pueden tomar los alumnos.

(Moore, Walsh y Rísquez, 2012; Bowden y Marton, 2012)

4.4 Aprender a aprender

González y Sánchez en Chamorro y Sánchez (2005) afirman que se podría considerar el aprendizaje como un “proceso activo, inmanente y psíquico”, el cual conlleva “cambios comportamentales” tanto de índole cuantitativa como cualitativa “relativamente permanentes en el comportamiento de los individuos gracias a las interacciones sujeto-medio (físico, social y cultural)” (2005, p. 11).

Dearden (1976), citado por Martín y Moreno (2007), indica que “aprender cómo aprender se encuentra en un estadio superior separado de cualquier contenido directo específico de aprendizaje” (2007, p. 61).

El alumno ha de tomar un rol activo en el proceso de aprendizaje de competencias: se trata de huir de las que Hannan y Silver llaman “viejas versiones de la enseñanza” (2014, p. 84) hacia la “concepción del aprendizaje del siglo XXI” que describe Rodríguez en Escribano y Valle (2008, p. 68). Gracias al avance de competencias, se trata de romper, como metafóricamente indica Bonsón en Blanco (2010), con los modos de discurrir que son característicos de un sistema pedagógico que aplaude los esquemas de estudios colmados de contenidos y que, de alguna manera, suponen enseñar una “teoría divorciada” de las vivencias del estudiante (2010, p. 25). Es lo que Cano (2005) llama “modelo de aprendizaje nociónista” asentado en “lo conceptual” (2005, p. 9), cuando aboga por huir de la concepción de la memorización como único elemento válido en la enseñanza para pasar a considerarlo como un elemento importante pero no único en la misma. Coincide, pues, con la idea que defiende la necesidad de evolucionar desde la posición de “objeto pasivo del proceso de enseñanza” de la que habla López (2012,

p. 11) a lo que Larrosa considera como "actitud favorable" o "participación activa en el aprendizaje" (1998, p. 10).

Una persona es más o menos competente de acuerdo con el grado de dominación que posea respecto a una situación concreta. Es lo que Zabalza y Zabalza (2010) llaman "el nivel de dominio que se posee en relación a algo" (2010, p. 142). No se trata de que el alumno sea capaz de conseguir un dominio total y absoluto de sus capacidades ya que, como señalan Mas y Tejada (2013), las competencias se pueden obtener en cualquier momento de la vida, lo que constituye un "factor capital de flexibilidad y adaptación" (2013, p. 161) a los cambios en la vida personal y profesional. En esta línea, Harding (2000), al que citan Brown y Pickford (2013), reflexiona sobre la idea que de los alumnos deben manejarse por sí solos en el terreno del aprendizaje y han de ser "aprendices incurables" que gocen de una gran cantidad de habilidades "transferibles" con las que puedan manejarse en diferentes situaciones y con ciertas garantías (2013, p. 57). Así lo entienden, Osorio y Martínez (2003), quienes comentan que el individuo ha de tener seguridad en sí mismo, con la vista puesta en "aprender de todas las futuras situaciones" que la vida le pone por delante (2003, p. 204).

Claxton (2005), al que refiere Souviron (2013), entiende como "contexto de aprendizaje significativo" aquel que establece como objetivo fundamental para el currículo el "aprender a aprender" y, para ello, contempla "competencias, contenidos, procesos, habilidades y actitudes" (2013, p. 50).

Ferrer, Carmona y Freixa en Pagès, Cornet y Pardo (2010) aseguran que el estudiante lleva a cabo numerosos procesos para entender la realidad territorial e institucional "compleja y sutil" la cual estudia y crea de nuevo al desarrollar distintos trabajos desde la normativa que configura las políticas de carácter social así como el espacio de las instituciones, investigando el rol del docente, los aspectos pedagógicos del centro, "la relación educativa y los medios físicos" y, en último lugar, la elaboración e investigación crítica "de un mapa social que configura el territorio objeto de estudio" (2010, p. 140).

Claxton (1990), citado por Martín y Moreno (2007), defiende que la función educativa inicial en una sociedad incierta tendría que consistir en equipar a los jóvenes tanto de la competencia como de la confianza precisas para hacer frente a la incertidumbre; dicho de otro modo: "ser buenos aprendices" (2007, p. 20).

En definitiva, las habilidades del alumnado pasan por la construcción activa y consciente del conocimiento. Sobre este hecho reflexiona Yániz y Villardón-Gallego en Villardón-Gallego (2015), la cual tiene como base la "competencia para aprender" que desarrolla citando a la Comisión Europea (2005):

Aprender a aprender es la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos de propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades, así como la búsqueda y utilización de una guía. Aprender a aprender significa que los estudiantes se comprometan a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores con el fin de utilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos, en casa, en el trabajo, en la educación y la instrucción. En la competencia de la persona son cruciales la motivación y la confianza. (p. 26)

Colomer en Lomas (2002) considera que "relacionar lo que se sabe con la información que se quiere abordar es una práctica tan antigua como la enseñanza misma y todos los buenos profesionales recurren a ella" (2002, p. 96). Estima que "la incitación de los enseñantes es excesivamente general y deriva hacia un diluvio disperso de ideas y opiniones" (2002, p. 97).

Larrosa (1998) afirma con rotundidad que "aprendiendo a aprender se aprende a pensar" (1998, p. 32) y que "el concepto de enseñar va unido indisolublemente al de aprender" (1998, p. 43). Así mismo, asegura, "las estrategias de aprendizaje

son recursos para aprender a aprender que están en la línea del alumnado” y “se componen de una serie ordenada de actividades que se aplican a los contenidos de aprendizaje”, mientras que “las estrategias de enseñanza están en la línea del profesorado”. Ello confirma que las intervenciones docentes lo que pretenden es conseguir que los alumnos utilicen la “metacognición” mediante determinadas “estrategias de autoaprendizaje”, las cuales obtienen por lo que el autor llama “repetición sistemática de procedimientos que forman parte de una metodología de aprender a aprender” (1998, p. 44).

Martín y Moreno (2007) recuerdan la definición de “aprender a aprender” de Adey, el cual define dicha competencia como “una actividad de segundo orden, un metaaprendizaje, una actividad sobre el aprendizaje, un tipo especial de aprendizaje” (2007, p. 22). En esta línea, citan a Nisbet y Shucksmith (1986), para los que “aprender a aprender” significa “aprender estrategias como planificar, examinar las propias realizaciones para identificar las causas de las dificultades, verificar, evaluar, revisar y ensayar” (2007, p. 23). En este caso, aseguran, “aprender a aprender es sinónimo de estrategias de aprendizaje con el ingrediente esencial de la reflexión” sobre la manera de proseguir con el proceso de aprendizaje (2007, p. 23). Así mismo, las autoras coinciden con la definición propuesta por la Unión Europea (2004), la cual asegura que “aprender a aprender es la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito” (2007, p. 24). “Aprender a aprender”, según la definición de la Unión Europea (2004) a la que hacen referencia las autoras, implica que el alumnado se comprometa con la construcción de su propio conocimiento tanto desde sus aprendizajes como de sus experiencias, con la vista puesta en emplear el conocimiento en múltiples situaciones tanto personales como laborales. Entienden que la competencia de “aprender a aprender” está compuesta por tres ingredientes: “los elementos cognitivos, los afectivos y los sociales” (2007, p. 25). “Aprender a aprender”, en referencia a los factores de índole cognitiva, requiere manejar habilidades de tipo básico, las cuales permiten tanto la obtención como

el procesamiento de nuevos conocimientos. "Aprender a aprender se califica sustancialmente por su énfasis en los mecanismos de autorregulación", en la capacidad reflexiva del alumnado (2007, p. 25). En esta línea, las autoras explican el segundo ingrediente de la competencia de "aprender a aprender", en referencia a los "elementos afectivos", basándose en Bandura (1997), al asegurar que "resulta determinante que el aprendizaje ayude a desarrollar un sentimiento de autoeficacia, de control de la situación" (2007, p. 31). En este nivel, refieren a Claxton (1990) al señalar que "la supervisión no sólo se refiere a la observación de las consecuencias externas del aprendizaje, sino a las respuestas internas" vinculadas con las emociones (2007, p. 31). Dentro de los "elementos afectivos", las autoras indican que la "alfabetización emocional" no es algo exclusivo del alumnado, sino que también es necesario en el personal docente (2007, p. 33). Por último, explican "los elementos sociales" como tercer ingrediente de la competencia "aprender a aprender". Para ello, sostienen, "aprender es una tarea colectiva" (2007, p. 33). Así mismo, recuerdan que los modelos de carácter sociocultural de Vygotsky (1978), Bruner (1997) y, por último, Wertsch (1995) hablan de la educación como un "proceso de aprendizaje activo a través de la guía y el apoyo de los adultos o de otros iguales más competentes en algún ámbito" (2007, p. 34). Así mismo, señalan que "aprender a aprender" refleja aspectos característicos novedosos e indefinidos si se comparan con otros elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Definen esta competencia como "de naturaleza cognitiva" con una escasa representatividad de los principios sociales y un descuido de los de índole emocional (2007, p. 56). Indican que establecer como objetivo la competencia de "aprender a aprender" en las aulas no corresponde a la suma de las "técnicas o procedimientos conocidos" con una destreza más al azar de una práctica nueva (2007, p. 58). Comentan que, si se afirma que "aprender a aprender entraña un cambio de perspectiva global" antes que el uso de técnicas concretas, determinan que numerosas prácticas pueden originar el desarrollo de esta competencia. Así mismo, afirman, "aprender a aprender no elimina ninguna práctica per se" (2007, p. 60). Señalan que "aprender a aprender no es sinónimo de estrategias de aprendizaje o procedimientos de solución de problemas" (2007, p. 62). Consideran que "la construcción de la competencia de aprender a aprender está ligada necesariamente a su práctica en cada área, posee una naturaleza transversal" y, desde la óptica teórica, se percibirá de un modo más general o

concreta al depender del "nivel de análisis" (2007, p. 63). Aseguran que "aprender a aprender es una actividad seria de forma equiparable a como (...) lo es el juego a lo largo de toda nuestra vida" (2007, p. 69). Afirman que "aprender a aprender como actividad seria se apoya (...) en una de las adquisiciones del saber más difíciles para nuestra cultura: el silencio" (2007, p. 70). En esta línea, citan a Bosch (2003), el cual confirma que "el silencio es una conquista imprescindible para aprender. El silencio, la sonoridad interna, es la condición para perseguir ideas, formular preguntas, intuir caminos y estrategias de reflexión" (2007, p. 70). Afirman que "aprender a aprender contiene un elemento crítico" concerniente a la capacidad de contemplar el hecho de adquirir el conocimiento como un "proceso activo", vinculado con los aspectos subjetivos y sometido a la crítica y al cambio (2007, p. 80). Así mismo, sostienen, "aprender a aprender" no es una "competencia innata" (2007, p. 87).

Labarrere (2001) expone que "el carácter consciente del aprendizaje supone, ante todo, la formación de intereses cognoscitivos, los cuales se entrelazan con el contenido de la enseñanza" (2001, p. 20).

Solé en Lomas (2002) recuerda a Pozo (1990) al afirmar que "las estrategias de aprendizaje deben ir acompañadas necesariamente de componentes metacognitivos que permitan al sujeto planificar y evaluar su actuación". En esta línea, la autora piensa que, sin dichos componentes, "resulta abusivo hablar de estrategias" y es más apropiado creer que la persona que aprende realiza esencialmente de forma mecánica una operación (2002, p. 113). Hace referencia de nuevo a Pozo (1990), junto con Dansereau (1985), Nisbett y Shucksmith (1987), al asegurar que las estrategias de aprendizaje son "actividades intencionales", las cuales se realizan sobre ciertas informaciones con la vista puesta en conseguirlas, sujetarlas y poder utilizarlas (2002, p. 117). En esta línea, asegura, las estrategias de aprendizaje se vinculan con estrechez a la "metacognición" o lo que es lo mismo: a la capacidad de conocer los conocimientos propios, de reflexionar acerca de nuestra forma de actuar, así como de concebirla, valorarla y retocarla. Así mismo, sostiene, "la presencia del metaconocimiento permite dirigir y regular nuestra actuación, utilizar unas estrategias u otras de

aprendizaje, valorar su adecuación y la conveniencia de insistir en ellas o de sustituirlas" (2002, p. 117).

5. EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE O LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO

Gronlund (1971), a quien recuerda De Juan (1996), entiende que “los objetivos docentes son los resultados finales del aprendizaje, expresados en términos de transformación de la conducta del alumno” (1996, p. 32).

Hannan y Silver (2014) comentan que lo que Bernstein (1971) definiría como “código grupal, con fuertes límites entre los contenidos”, ha coincidido con “marcos” que padecen cierta debilidad y en los que tanto la relación entre el docente y el alumno como la relación entre el aprendiz y la asignatura goza de una mayor fluidez, como lo encarnan los programas que se basan en el empleo, las presentaciones grupales y el aprendizaje de índole colaborativa de diversos tipos (2014, p. 164). Lo indican Alegre y Villar (2006), cuando afirman que los docentes universitarios han de ser expertos a la hora de manejar la comunicación que han calificado como “intencional y azarosa” si lo que pretenden es lograr que los sujetos de cualquier contexto social participen y colaboren (2006, p. 223). Así mismo, Hannan y Silver (2014) comentan que la pluralidad a la hora de acercarse tanto a la enseñanza como al aprendizaje ha sido mostrada de acuerdo con las cláusulas condicionales del concepto postmoderno y que los nuevos y humildes cambios en la enseñanza y el aprendizaje retroceden hasta principios del siglo pasado, pero la investigación postmoderna percibe dichos cambios de finales de siglo más esenciales y, como Menon (1997), a quien citan, lo explica con principios muy diversos diciendo que el valor que se concede al “aspecto experimental” educativo en la era postmoderna ha permitido el desarrollo de las prácticas con las que solventar problemas, “del aprendizaje abierto y del aprendizaje a partir de la experiencia” ya que se cree que las nuevas formas de aprendizaje eximen a los sujetos de las “rígidas estructuras” y les posibilitan el hecho de aprender por sus particulares, diferentes y variados medios de la obtención de conocimientos (2014, 165).

5.1 La interacción en el proceso de enseñanza – aprendizaje o por qué la comunicación y la educación pueden entenderse como sinónimos

La intervención educativa, en palabras de Valdivia en Valdivia (2012), es un “proceso interactivo”, de ahí que se hable de manera continuada sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje como “polos inseparables” (2012, p. 47). Por su parte, Sanz (2005) comenta que una perspectiva pedagógica comunicativa, dinámica y participativa es capaz de favorecer la relación de respeto entre profesorado y alumnado, a la vez que sostiene que, “en cualquier entorno de aprendizaje, el papel protagonista que se atribuye al docente en la interacción del aula es perfectamente intercambiable, es decir, pueden ejercerlo también los estudiantes” (2005, p. 42).

Ochoa (2014) hace alusión al pensamiento de Freire (1976) el cual cree que “la educación es comunicación y diálogo” puesto que no es la “sola transferencia del saber”, sino que también se trata de un “encuentro de interlocutores” (2014, p. 103). Así mismo, comenta que comunicarse no es la transferencia o la transmisión de conocimientos de una persona a otra, sino que conlleva la “participación conjunta en el acto de comprender los significados” (2014, p.103). Desde este punto de vista, asegura, la comunicación y la educación forman un mismo sujeto afirmando que el educador no es sólo aquel que se encarga de educar, sino aquella figura que también es educada.

Esteve en Salaberri (2002) analiza la interacción en el aula desde lo que denomina “co-construcción de conocimiento” y, en torno a él, sitúa el ya mencionado concepto de andamiaje, al cual se refiere como “collective scaffolding o andamiaje colectivo”, al que atribuye la “co-construcción de conocimiento (de significados nuevos) a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción (negociación) dentro del grupo de la clase” (2002, pp. 61-62). No en vano, Gimeno y Bejarano (1973), citados por De Juan (1996), afirman que “la figura del profesor sigue siendo clave y lo seguirá siendo mientras nuevas formas de contacto pedagógico no reemplacen a lo ya conocido” ya que, independientemente del tipo de pedagogía que se use, “el profesor será la variable

central”, bien porque se encargue de llevar la iniciativa y la acción, bien porque se haya convertido en una figura planificadora de dicha situación, al preparar el marco para lo que califican como las “figuras motivo y destino de su acción” (1996, p. 136).

Tusón en Lomas (2002) sostiene que los docentes actúan como “celadores” mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación que realizan constantemente de las actividades académicas y del comportamiento del alumnado (2002, p. 53).

Galán en Galán (2007) recuerda el valor de la “dimensión comunitaria” del docente universitario, en la cual la discusión tanto con los compañeros como con el alumnado traspasa la barrera de lo que llama “el gusto por la interrelación” con el objetivo de transformarse en “fuente de reflexión” con la vista puesta en mejorar la labor educativa (2007, p. 67). Sin embargo, señala, “se ha perdido el impulso ideal de entender la Universidad como una comunidad de interrelación constante entre profesores y alumnos” (2007, p. 82).

Zabalza (2007) comenta que “la acción directa sobre la formación contiene elementos vinculados a la relación interpersonal” entre docentes y estudiantes (2007, p. 115). En la misma línea, aclara, “la influencia formativa más clara y pertinente se produce de produce de forma indirecta, a través del trabajo sobre los contenidos” (2007, p. 116). Explica que “como el aprendizaje tiene un fuerte componente de interacción (...) lo cognitivo no se circunscribe únicamente a lo subjetivo y personal, sino que abarca (...) el marco de las interacciones en las que el aprendizaje se produce” (2007, p. 197). En esta línea, asegura, el aprendizaje está limitado “por todo el conjunto de capacidades y habilidades” de las cuales goza el alumnado como “equipamiento personal” y que sirven convenientemente como “estrategia de uso” (2007, p. 197). De esta forma, comenta, “el aprendizaje es (...) producto de la práctica del aprendiz” (2007, p. 200) ya que “todo aprendizaje precisa de un proceso demorado de sedimentación” (2007, p. 203). Así mismo, expone, el aprendizaje está íntimamente relacionado con las percepciones de las tareas y de los procesos de carácter instructivo que tengan los alumnos. Generalmente, aclara, las personas que aprenden no son únicamente

conscientes de que están aprendiendo, sino que, del mismo modo, son conscientes de que dichas destrezas intervienen en lo que rinden. Por otro lado, apunta, el aprendizaje de los alumnos se ve empañado, en cierta manera, por lo que Mead (1972), a quien cita, califica como “negociación de expectativas” entre docentes y estudiantes (2007, p. 210). Así pues, refuerza la idea de que “los procesos de enseñanza-aprendizaje se convierten paralelamente en procesos de aprendizaje mutuo” (2007, p. 213). En definitiva, insiste en que el aprendizaje, desde el punto de vista del alumno, crea lo que Mead (1972) llama “negociación de expectativas” que, frecuentemente, suele sufrir cortocircuitos (2007, p. 214). En esta línea, Arapé y Rojas (2001), a los que refiere Arellano (2006), señalan que “la interacción cultural, la madurez personal y social, la inteligencia (racional, emocional y comunicacional), junto a la tolerancia y la (...) voluntad de entendimiento, es lo que nos lleva a resolver infinitas negociaciones en las que nos vemos envueltos cotidianamente” (2006, p. 5).

Snoeckx en Altet, Paquay y Perrenoud (2007) asegura, basándose en Dominicé (1983), que la “formación no se puede dar, transmitir ni ofrecer por catálogo” debido a que “pertenece en propiedad al que se forma”. Así mismo, comenta que “sea cual sea el grado de dependencia con respecto a apoyos externos, de las instituciones a las que se pertenezca o de las características económicas, sociales y culturales, cada uno construye su vida y le da forma” (2007, p. 31). En la misma línea, afirma que el “formador va (...) a ciegas entre un prestigio necesario, una respuesta a los reclamos de operatividad directa y una filosofía de la formación que desea” (2007, p. 34). Por tanto, sostiene que lo que “para los actores de la administración” indica el aspecto diferencial entre los maestros y sus formadores, tanto desde un punto de visto administrativo como simbólico, es que dichos formadores no mantienen contacto permanentemente con el alumnado. Considera que el contacto con las aulas es un criterio de “credibilidad y legitimidad de las competencias de los formadores” y que, para los docentes, el formador de este tipo de personal es aquel que goza de una competencia la cual es imposible de sostener en cualquier situación (2007, p. 35). Así mismo, sostiene que “los debates entre formadores universitarios sobre el sentido y la conveniencia de su presencia” en el aula no se pueden comprender exclusivamente como “signo de diferencias de conceptualización o de respeto mutuo hacia las competencias de cada grupo”,

sino también como un aspecto diferencial entre “los cuerpos a los que se pertenece”, universidad o enseñanza a otros niveles (2007, p. 41).

Parejo (1995) expone que “la naturaleza de las relaciones educador-educando vienen dadas por los roles, el orden de intervención en que se desarrollan” (1995, p. 39). Así mismo, explica que “no hay formas puras de aprendizaje” (1995, p. 46). El autor cree que “hay que recomponer y recuperar bastante de la creatividad personal, de los espacios de comunicación y de todos los lenguajes que podemos descubrir y animar, si de verdad creemos que educarla puede llevar a un desarrollo global de las personas con las que nos relacionamos, entre ellas nosotros mismos” (1995, p. 47).

Álvarez y Jiménez en Álvarez y Jiménez (2003) citan a Rodríguez-Espinar (1990), el cual asegura que “la práctica docente universitaria reclama, (...) además del saber sobre la materia a enseñar, unos conocimientos científicos acerca del sujeto que aprende y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, frente al profesor como instructor, se reclama el profesor como educador. Ser educador significa asumir una serie de funciones orientadoras” (2003, p. 20). En esta línea, hacen referencia a Echevarría, Figuera y Gallego (1996), los cuales hacen hincapié en esta idea al afirmar que “cada vez más se acepta que en la actividad universitaria se debe implicar a la persona en su conjunto, de modo que el paso de las personas por las instituciones de Educación Superior suponga una experiencia de crecimiento, no sólo intelectual, sino también social, personal, moral” (2003, p. 20).

En la misma línea, Guanipa-Pérez (2012) hace referencia a Gómez (2002), el cual define el proceso comunicativo en las aulas como el “conjunto de fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial” (2012, p. 39). Así mismo, la autora alude a Escandell (1993), quien supone que los elementos del proceso comunicativo guían desde la intención hasta la interpretación del texto, al tener en cuenta la información de carácter pragmático del docente, del alumnado y, por último, las relaciones sociales traducidas en las acciones comunicativas pedagógicas.

González, García y Vilar (2014) entienden que mejorando la comunicación entre los profesores se mejora la comunicación entre los alumnos. Sostienen que “existe una relación directa entre la disminución de representantes de alumnos y la baja participación de toma de decisiones del alumnado” respecto a temas que atañen a sus labores educativas con el incremento de problemas comunicativos entre alumnos y profesores (2014, p. 62). En esta línea, Vaello (2005) comenta que aquellos docentes que colaboran de forma más activa a la hora de elaborar y ejecutar los planes colectivos liberan más esfuerzo que los que no lo hacen.

Camerino en López (2011) cita a Harasim (2000), en referencia a las TIC, el cual explica que “el papel del profesor se convierte en ayudante o mentor”, los alumnos pasan a ser “participantes activos”, las disputas se tornan “profundas y detalladas”, los estudiantes gozan de independencia, “el acceso a los profesores se vuelve igualitario y directo”, el proceso interactivo entre docentes crece significativamente, “las oportunidades de aprendizaje se igualan para todos los estudiantes” y, por último, aumenta la comunicación así como la interacción grupal entre los participantes (2011, p. 127).

De Miguel en De Miguel (2006), basándose en De la Cruz (1981), asegura que el personal docente no solamente ha de estimular la participación del alumnado, sino que ha de manejar eficazmente los diferentes tipos de preguntas con el objetivo de transmitir y obtener información, fabricar conocimientos y, por último, impulsar la reflexión.

Alfaro en De Miguel (2006) explica que los docentes han de introducirse a diario en las tareas de acompañamiento de los aprendizajes de manera que los estimulen y ofrezcan recursos para que el alumnado construya su progreso.

Arias en De Miguel (2006) comparte la idea que defienden Campanario y Moya (1999), los cuales sostienen que los docentes consideran como opción preferente para mejorar el aprendizaje el aumento de la participación del alumnado en las tareas de carácter práctico. Así mismo, el autor hace referencia a Bruner (1988), el cual justifica las clases prácticas en la “teoría del aprendizaje” por la que se otorga la máxima importancia a la actividad directa del alumnado, el cual empleará

la inducción y las estrategias de índole heurística, así como la distinción que hace Ausbel (1983) entre “aprendizaje significativo” y aprendizaje memorístico” (2006, p. 85).

Vaello (2005) explica que la eficacia profesional del docente está, mayoritariamente, en manos de la satisfacción y ésta, a su vez, depende de la calidad de las relaciones de carácter interpersonal que tienen lugar en los centros. Señala que, para truncar los “circuitos de comunicación negativa”, se ha de “reforzar la comunicación positiva y los circuitos formales” de modo que se refuercen los vínculos, se ha de exponer de manera asertiva el malestar propio y, por último, se ha de contestar de manera también asertiva al malestar del otro y, si existen, a las conductas de carácter agresivo (2005, p. 117).

Vieira (2007) comenta que tanto los docentes como los estudiantes se comportan según el modo en que perciben la realidad y, de esta forma, hace mención a los estudios de Rosenthal y Jacobson (1980) los cuales versan sobre las expectativas que tiene el docente sobre el alumno. Así mismo, resalta el término que califican como “profecía autorrealizable” (2007, p. 11), al referirse a que dichas expectativas son “profecías que se cumplen por sí mismas” (2007, p. 11) debido a que el alumno procura ofrecer al docente el rendimiento que éste requiere de él. En esta línea, Vieira (2007) hace referencia a Postic (1990) cuando éste asegura que tanto la idea que tiene el profesor de sus alumnos como la que tienen éstos sobre sus compañeros y sobre los docentes establece la forma en que actúan y reaccionan (2007, p. 11). Esta relación se ve influenciada por las estructuras de enseñanza, las cuales Hannan y Silver (2014) entienden que envuelven y condicionan al concepto enseñanza-aprendizaje. Las relaciones entre ambos elementos, esto es, la estructura y el concepto mencionados, han pasado a ser “particularmente sensibles” en los periodos en los que numerosas instituciones han surcado la vía de la “reestructuración significativa” (2014, p. 97).

Las estrategias didácticas, según indica De Juan (1996), sería lo que Frank (1968) llama “el cómo” o, dicho de otra manera, es la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje (1996, p. 75). Cita a Foster (1986), el cual sostiene, en base a Bandura y Gagne, que “aprendemos a hacer, haciendo,

mediante el adiestramiento y/o la observación de imágenes de la actividad que hay que aprender y observando a otros hacer la citada actividad” (1996, p. 126). Así mismo, De Juan (1996) explica que Foster (1986) se ha inspirado en Bandura y Marton al asegurar que “la percepción de uno mismo (incluida la propia eficacia) y del mundo circundante (en interacciones dinámicas) influyen cada experiencia de aprendizaje” (1996, p. 127). En esta línea, De Juan (1996) expone que Foster (1986) sostiene, basándose en Pavio y Wittrock, que “la práctica puede ayudar a aprender, pero el aprendizaje con frecuencia, queda oculto y tiene lugar a través de imágenes” y que “la activación simultánea de más de un centro cerebral ayuda a generar aprendizaje” (1996, p. 127). En esta Línea, Foster (1986), citado por De Juan (1996) e inspirado en Ausbel y Gagne, afirma que “la transferencia del aprendizaje aumenta con la similitud de la tarea y con el grado de anclaje del nuevo aprendizaje en la estructura cognitiva existente”, ya que dicha transferencia en una “jerarquía de tareas complejas” puede ser “vertical” (1996, p. 128). Así mismo, De Juan (1996) explica que Foster (1986), basándose en Anderson, Marton y, por último, en Rychlack, sostiene que, de manera habitual, “el aprendizaje puede ser tanto intencional como incidental”, y, además, puede ser estudiado “a niveles micro-, meso- y molar-” al incluir la “habilidad diferencial” (1996, p. 128) para llevar a cabo el procesamiento de información en tanto a niveles de significación superficiales como profundos.

Sánchez, Miravalles, Sancho y otros en Pagès, Cornet y Pardo (2010) ponen de manifiesto que las perspectivas educativas que se han basado en la colaboración pretenden involucrar a los alumnos en la cultura del “esfuerzo intelectual” ligado al emocional, pero, afirma, no solamente los estudiantes son aquellos que consiguen ver ampliada su “capacidad de intercambio y saber trabajar de forma colaborativa”, sino cualquier equipo de profesores los cuales aprendan tanto “con los otros” como “de los otros” (2010, p. 33).

Carballo en Chamorro y Sánchez (2005) apuesta por la idea de que “la forma más eficiente de aprendizaje se hace posible mediante la experiencia, la acción, la vida, lo empírico, lo cotidiano, el entorno, la experimentación, la prueba y el error” (2005, p. 135). Afirma que “se aprende interrelacionando acción y teoría, experiencia y saberes acumulados, pero para aprender la prioridad está en la

acción, en la experiencia” (2005, p. 135). En este sentido, explica, “la enseñanza es un proceso de interacción, interdependencia y mutua relación e influencia entre el espacio formativo y el formado” (2005, p. 137).

Prieto en Chamorro y Sánchez (2005) señala que las relaciones teñidas de pedagogía o de enseñanza y aprendizaje están ubicadas en todo momento en un ambiente complicado en el que participan, actuando recíprocamente, elementos de índole política, económica, cultural, social, institucional, grupal e individual. En esta línea, afirma que el profesorado ha de conocer tanto las relaciones como las determinaciones que se generan en cada nivel y que influyen, de manera directa o indirecta, en el proceso didáctico. Así mismo, recuerda que prácticamente la totalidad de los contratiempos a los que tiene que hacer frente el personal docente en el aula se producen fuera de ella, debido a que reflejan una problemática de clase social que repercute en la institución y, sin duda, en las aulas al producirse la interacción.

Aja, Escribano, Martín y otros en Rué y Lodeiro (2010) afirman que el alumno es el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que representa un “papel activo frente a la pasividad memorística” y desarrolla determinadas competencias “adicionales a las del dominio cognitivo” (2010, p. 46). Así mismo, citan a López Noguero (2007), el cual confirma que “las nuevas teorías educativas defendidas por la Unesco, el Informe Delors, etc., consideran que la formación debería, más propiamente, preparar para el cambio en las cuatro dimensiones del ser humano” que explica como “conocimientos”, “sentimientos y actitudes”, “habilidades” y, por último, “voluntad o empeño en la realización de tareas” y, en esta línea, sostiene que la calidad educativa se conseguirá cuando se sepa responder a las demandas de tipo social y ésta logre acoplarse “al ritmo cambiante de la sociedad” a través de apropiados cambios (2010, p. 47). Aseguran que, dado que el porvenir educativo está enfocado hacia “el aprendizaje permanente” y que las “atribuciones profesionales correspondientes” habrá que tomarlas en consideración, el tratamiento de los planes de estudios del futuro supondrá, decisivamente, llevar a cabo procesos formativos de equipos docentes, dando un paso más de un simple cambio en el papel del docente (2010, p. 59). Además,

sostienen que “el grado de compromiso” del docente en los equipos de éstos “no debe de quedar exento de reconocimiento” por las instituciones (2010, p. 59).

Bain (2007) sostiene que aquellos docentes que piensan que la enseñanza está basada especialmente en la transmisión de conocimientos es posible que estén convencidos de que el éxito está sujeto a los “rasgos inmutables de la personalidad sobre los que tienen poco control”. Otras personas, debido a que entienden la “enseñanza como fomento del aprendizaje”, piensan que, si comprenden mejor a sus alumnos, así como la “naturaleza y los procesos de aprendizaje” podrán crear ambientes más productivos ya que “siempre hay algo nuevo por aprender” y para hacerlo del mejor personal docente se ha de ser consciente de que se es capaz de aprender (2007, p. 194). Con frecuencia, según el autor, “la mejor enseñanza es tanto una creación intelectual como un arte escénico” (2007, p. 195).

Stephenson y Weil (1992) citados por Bowden y Marton (2012) establecen cuatro posibles puntos de interacción entre docentes y alumnos cuyo objetivo es promover la responsabilidad en el aprendizaje de estos últimos. Estos puntos son: “construcción sobre una experiencia previa, conocimiento y habilidades”, “mejora de la planificación”, “negociación” y “evaluación de los criterios de aprendizaje en términos de criterios consensuados” (2012, p. 118). Al respecto de la planificación, De Miguel en De Miguel (2006) resalta la importancia de percibir un equilibrio entre las diversas de “modalidades” que se establecen en la enseñanza superior y una “planificación racional” de las tareas del personal docente (2006, p. 19). Comenta que el docente habrá de ser capaz de llevar a cabo la selección de las conductas que ejercitará para activar en el alumnado los procesos de carácter mental que sean necesarios con la vista puesta en aprender, para lo cual habrá de ser conocedor del vínculo que existe entre la utilización de ciertas estrategias de enseñanza y el desarrollo de procesos mentales concretos. Al respecto de la negociación, Chalvin (1994), a quien recuerda Vieira (2007), entiende que el docente ha de negociar, “a fin de obtener la adhesión de los alumnos y restaurar el orden social” (2007, p. 68) y, de esta forma, elimina tensiones, implica al alumnado y le conduce hacia una “solución realista” de manera que suscite su constancia (2007, p. 69). Y al respecto de la evaluación, Boud (1995), al que citan

Brown y Pickford (2013), asegura que los alumnos “pueden evitar una mala enseñanza, pero no pueden evitar una mala evaluación” (2013, p. 30).

Lo analiza, desde otro punto de vista, De Miguel en De Miguel (2006), quien sostiene que, una vez que se han establecido las competencias o los aprendizajes que se han de alcanzar, el hecho de planificar una materia requiere concretar cuáles van a ser las técnicas de enseñanza-aprendizaje convenientes para ser adquiridas, así como precisar los procedimientos evaluativos para comprobar si verdaderamente dichas materias han sido adquiridas. Así mismo, explica, las metodologías que se han de diseñar han de responder a la manera en que se organizan los aprendizajes, a la forma en la que se desarrollan dichos aprendizajes y, por último, al modo de evaluarlos. De esta manera, afirma, se pueden distinguir tres componentes en dichas metodologías. El primero de ellos, comenta, es el componente de índole organizativa donde se llevarán a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje al que denomina “modalidades” (2006, p. 18-19). El segundo de los componentes metodológicos es el que califica como “técnico procedimental”, al que hace referencia como “métodos”. En último lugar, explica, se encuentra el tercer componente de carácter metodológico al que califica como “evaluativo” (2006, p. 18). Este trío de componentes, sostiene, han de estar presentes inevitablemente a la hora de planificar un programa de carácter formativo.

Knight (2008) aborda la interacción docente-alumno en torno a tres aspectos de la enseñanza: “instrucción”, “tareas” y “evaluación”, vinculándolas con tres fases educativas: “preinteractiva”, “interactiva” y “postinteractiva”. De estas últimas, vinculadas a los conocimientos, creencias y estado afectivo de los docentes, concede igual importancia a todas ellas, ya que “sus pensamientos y acciones preinteractivas y postinteractivas forman parte de la enseñanza tanto como la instrucción directa (2008, pp. 136-137).

Vieira (2007) hace referencia al modelo del Análisis Transaccional propuesto por el especialista en psiquiatría Eric Berne en 1910 y reflexiona sobre las ventajas de su aplicación en la educación. Lo define como un “modelo de cambio individual” con el objetivo de corregir la dirección en la relación entre profesores y alumnos

(2007, p. 19). Chavlin (1993), citado por Vieira (2007), sostiene que, a partir de un momento concreto, tanto el docente como el alumno “conocen la reacción que provocan en el otro con un gesto, una frase o una palabra” (2007, p. 20). Este modelo fue calificado como un instrumento terapéutico con el que colaborar para que las personas reencuentren su armonía tanto física como emocional. Así mismo, dicho modelo sufrió una evolución de manera rápida y, debido a su cualidad de aplicable, se emplea en diferentes situaciones, se aplica, entre otras disciplinas, a la educación y su objetivo principal es hacer autónomo al individuo a través de su propio conocimiento. Además, este modelo está capacitado para ofrecernos ayuda con el objetivo de conocernos y relacionarnos de una manera más eficaz tanto con nosotros mismos como con los que nos rodean. Siguiendo la línea del modelo del Análisis Transaccional, Cabezas (1986), citado por Vieira (2007), afirma que dicho modelo “está hoy en condiciones de ofrecer a la pedagogía moderna una visión muy sugestiva y enriquecedora de la problemática del mundo educativo” (2007, p. 21).

Sprinthall y Sprinthall (1993), citados por Vieira (2007), aseguran que “la calidad de la relación interpersonal entre el profesor y los alumnos influye, de hecho, en muchas facetas de la interacción en el aula y en la relación con el grado de aprendizaje real del alumno” (2007, p. 39). Así mismo, Morgado (1999), citado por Vieira (2007), dice que “el buen profesor no es el que se enfrenta con habilidad a la indisciplina, sino el que tiene pocas oportunidades de enfrentarse” (2007, p. 40).

Moore, Walsh y Rísquez (2012), haciendo referencia a Moore y Kuol (2005), aseguran que, paradójicamente, cuanto más experiencia acumule el docente más complejo puede llegar a ser el proceso comunicativo de manera eficaz con el alumnado. Este hecho, aseguran, basándose en Abbas y McClean (2003), es consecuencia de que cuanto más domine uno su materia, más complicado es mirar dicha materia “con ojos de aprendiz principiante” (2012, p. 16).

La interrelación entre docentes y alumnos ha de observarse, tal y como indica Vieira (2007), desde el punto de vista del nivel actitudinal comunicativo, en virtud del cual los individuos pueden situarse entre varios “papeles”, que han sido

calificados por la autora como “agresivo”, “pasivo”, “manipulador” y “asertivo”. Recuerda a Chalvin (1994), al afirmar que “la diferencia entre las personas está en la frecuencia de utilización de uno de los papeles en comparación con los otros tres” (2007, p. 40). En primer lugar, habla de la “agresividad”, citando a Chalvin (1994), al asegurar que existen dos tipos: la que ha calificado como “reacción inmediata y espontánea” y la que está relacionada con el individuo, el cual, la almacena interior y lentamente. Vieira (2007) recuerda a Silva (1999), la cual refiere a Sampaio, al decir que la respuesta del docente ante una actitud provocativa por parte del alumnado “debe ser complementaria, es decir, acentuando la diferencia y no estimulando la semejanza” (2007, p. 43). Así mismo, Chalvin (1994), citado por Vieira (2007), asegura que un problema con el que tropieza la persona agresiva reside en determinar la línea divisoria entre lo que se puede y lo que no se puede tolerar.

En segundo lugar, Vieira (2007) hace referencia a la “pasividad” y, para ello, menciona a Chalvin (1994) al sostener que, ante la pasividad del alumnado, es preciso llegar a un acuerdo de movilización con el grupo para colaborar en su proceso tanto a la hora de integrarse como de expresarse (2007, p. 45). Así mismo, Estrela (1992), citada por Vieira (2007), sostiene que “son precisamente los alumnos indisciplinados los que más exigen que el profesor sea capaz de mantener el orden” (2007, pp. 45-46) y matiza que, de cara al alumnado, “el modelo mayoritario es el profesor que enseña bien, tiene autoridad sin ser autoritario, es comprensivo, amigo y justo” (2007, p. 46).

En tercer lugar, Vieira (2007) comenta la “manipulación” como otro de los “papeles” en el nivel actitudinal de la comunicación. Para ello, hace hincapié en la idea de diferenciar entre la manipulación y la influencia. En esta línea, recuerda la variación que propone Chalvin (1989) entre un término y otro. Éste asegura que si se habla de “manipular”, los “objetivos” son “oscuros”; los “medios”, “claros”; las “relaciones” están basadas en la “dependencia” y la “contradependencia”; el “poder” está “disimulado” y, por último, el “valor moral reconocido” se considera “débil”. Por el contrario, si se pretende influir, según Chalvin (1989), citado por Vieira (2007), los “objetivos” son “claros”; los “medios”, “oscuros”; las “relaciones”

se sustentan en la “negociación”; el “poder” es “fluctuante” y, por último, el “valor moral reconocido” se califica como “fuerte” (2007, p. 47).

Por último, Vieira (2007) analiza la “asertividad” como la cuarta actitud de comunicación y asegura que ésta es la que “parece aportar más consecuencias positivas para la relación interpersonal” debido a que el docente responde firme y confiadamente al comportamiento que no es adecuado. Cita a Lloyd (1993) al considerar que la actitud asertiva “no es más que ser directo, honesto y respetuoso al interactuar con los demás” (2007, p. 49). En palabras de Chalvin (1989), al que cita, el comportamiento asertivo consiste en “ser capaz de expresar nuestra personalidad sin suscitar hostilidades en quienes nos rodean, es saber decir ‘no’ sin sentirnos culpables, es tener confianza en nosotros mismos y saber tomar decisiones difíciles, es saber desarrollar comunicaciones honestas y abiertas en un clima de innovación y tolerancia ante los desacuerdos que surgen a diario” (2007, p. 50). Refiere a Arends (1995), el cual describe un trabajo realizado por Lee y Marlene Canter sobre lo que llaman “disciplina asertiva”. Dicho trabajo parte de la idea de que “los profesores deben responder al comportamiento inadecuado de los alumnos con un estilo asertivo, en vez de responder pasivamente o de forma hostil” (2007, p. 55).

Así mismo, Vieira (2007) hace referencia a lo que Lloyd (1993) llama “principios de la asertividad”. Dichos “principios” los resume de la siguiente manera:

- Reconocer que practicamos de manera correcta los “hábitos de la comunicación y las actitudes tradicionales” que respaldan dichos “hábitos”.
- Aceptar “como un hecho los hábitos de comunicación” de otros individuos.
- Mantener una comunicación de tipo asertivo y una actitud de “ganar-ganar”, aunque el estilo de otros sea pasivo o agresivo.
- Comprender que “las personas sólo cambian cuando deciden cambiar”.

- Elegir mi propio modelo de comunicación, en vez de adherirme al de otros.
- Saber que los otros no son iguales a mí y que “cualquier tipo de persona es correcto”.
- Asumir la responsabilidad de mis propios sentimientos, pensamientos, opiniones y comportamientos, pero no asumir la responsabilidad de los demás.
- Estar de acuerdo con que “cada relación supone el 50% de responsabilidad del éxito o el fracaso de cada individuo”.
- Saber que “ser pasivo o agresivo forma parte del ser humano”.
- Saber que “toda elección asertiva impide una elección pasiva o agresiva y aumenta la probabilidad de éxito” tanto en el ámbito laboral como en el personal (2007, pp. 52-53).

Arends (1995), citado por Vieira (2007), cree que el docente ha de tener confianza en él mismo y ha de influir en sus alumnos si pretende tener bajo control el aula. Matiza Vieira (2007), recordando a Arends (1995), el cual refiere a los trabajos de Doyle y Carter al decir que jamás hay que utilizar la influencia del docente sobre los alumnos para dominarlos personalmente ya que dicha influencia únicamente ha de emplearse con la vista puesta en alcanzar las metas educativas y de índole social. Así pues, el diálogo, en palabras de Silva (1999), al que cita, se manifiesta como una “estrategia que se sugiere al profesor para intervenir en situaciones de indisciplina” y puede colaborar para prever actuaciones indisciplinadas (2007, p. 68).

En cualquier caso, se ha de tener en cuenta, como señala Enguita en Álvarez y Jiménez (2003), que “una relación personal no puede ser impuesta como obligatoria” (2003, p. 228).

5.2 Comunicación (bilateral) o el modo de fomentar el aprendizaje

Chomsky (1988) afirma que “para explorar los límites de los conceptos que poseemos y usamos sin pensar y sin tener conciencia de ellos es necesario construir ejemplos inventados, lo cual no es tarea fácil” (1988, p. 37).

Lorenzo (2001) recuerda la idea chomskiana a la que hacen referencia Mehler y Dupoux (1992) al afirmar que “la mente provee al sujeto de las categorías o nociones que su privación perceptiva le impide extraer de la propia experiencia” (2001, p. 36).

Chomsky (1988) concibe la idea de que “la facultad del lenguaje parece ser únicamente un atributo humano” (1989, p. 45) que “incorpora principios (...) específicos que se encuentran más allá de cualquier mecanismo general de aprendizaje, y hay buenas razones para suponer que ésta es sólo una de entre diversas facultades especiales de la mente” (1988, p. 54).

Guanipa-Pérez (2012) apunta que “el mundo concreto, comprensivo del profesor es un mundo lingüísticamente interpretado por los estudiantes” (2012, p. 34). Así mismo, la autora comenta que la dinámica discursiva docente se desarrolla buscando las “pretensiones de verdad concertada” de manera sostenida y racional a través de instrumentos de “confianza racional” cuya preeminencia se encarga de afianzar, así como de dinamizar la relación profesorado-alumnado (2012, p. 35).

Es importante tomar en consideración el que la comunicación en el aula entre profesores y estudiantes se realice de forma recíproca. Es la “retroacción”, nutriente principal del aprendizaje, que Alegre y Villar entienden como un “conocimiento de los resultados” (2006, p. 347). Al compartir impresiones con compañeros, docentes, etc. se obtiene un beneficio proveniente de los consejos escuchados. Este hecho supone incitar, de alguna manera, al aprendizaje. El profesor que pretenda transmitir conocimientos impartiendo una clase magistral ha de hacerlo de tal modo que estimule en el alumno no solo la anotación de ideas, sino la comprensión de las mismas. Se trata de que el docente fomente comentarios, preguntas y respuestas, dándole al estudiante la posibilidad de

comprendan las ideas transmitidas, mucho más allá de una mera toma de apuntes. Zabalza entiende que “la enseñanza no es nunca un proceso lineal” (2009, p.85), ya que se acomete mediante interacciones entre los actantes que lleva a afianzar los conocimientos mediante secuencias de avance y retroceso. Se requiere, por tanto, ofrecer tiempo a los estudiantes para que ahonden nuevamente en el contenido, ya que, como indica Biggs, los alumnos “necesitan tiempo para reflexionar” (2008, p. 141). Knight (2008) alude a las palabras de Wisner (1995) diciendo que tanto las actividades que realiza el alumno como las que marca el docente promueven el aprendizaje y la “metacognición” empujando al alumnado para que se detenga a pensar “sobre la transferencia” del mismo (2008, p. 157). Para ello, es preceptivo que ambos, profesores y alumnos, ejerciten de igual modo dos facetas diferentes de la comunicación: hablar y escuchar.

(Biggs, 2008; Knight, 2008; Alegre y Villar, 2006; Zabalza, 2009)

Cros (2003) asegura que la relación profesor-alumno “tiene un carácter asimétrico”, engendrado principalmente por la desproporción tanto de saberes como de poder que distancia al profesorado del alumnado en el área académica (2003, p. 72). Quizá por ello, Nussbaum y Tusón en Lomas (2002), al hacer hincapié en el rol de los alumnos como sujetos de aprendizaje, indican que las nuevas perspectivas didácticas destacan lo importante que es impulsar interacciones en las que las personas que aprenden sean los actores principales. De esta manera, aseguran, los docentes pasan a ser los que orientan, guían, acompañan y observan a sus alumnos para, así, poder analizar los procesos cognitivos que se encargan de configurar los diversos estilos de aprendizaje. En esta línea, explican, “cualquier enseñante es ya un investigador en potencia” (2002, p. 205).

Alegre y Villar (2006) aluden a la discusión como un método docente el cual es útil para exponer el “pensamiento crítico y las habilidades de comunicación refinadas de los estudiantes”. Por ello, hacen referencia a Li, Long y Simpson (1994), los cuales han investigado las diferencias existentes entre disciplinas de carácter científico y apostaron porque dichas “habilidades de pensamiento crítico se refieren a la capacidad de pensar” de manera analítica y superar dificultades eficazmente

a la vez que se hace mención de determinadas habilidades comunicativas “a la capacidad de escribir y hablar” de manera clara (2006, p. 314). Por otra parte, citan a Kear (2004), el cual asegura que “la naturaleza asincrónica de la comunicación quiere decir que la colaboración puede ser distribuida a través del tiempo, así como a través de la distancia” (2006, p. 315).

Enseñanza no es sinónimo de transmisión de conocimientos, sino de un concepto mucho más amplio: el rico y variado intercambio que se produce entre profesores y alumnos. Alegre y Villar (2006) lo ven como una negociación. Sostienen que una comunicación de tipo didáctico goza de cierta eficacia al alcanzar significado para construir conocimientos disciplinares o personales. Así mismo, afirman que “negociar es una acción”; es un proceso comunicativo el cual “capacita a las partes en conflicto” con el objetivo de lograr pactos fructíferos. La literatura investigativa de índole científica se encarga de clasificar los aspectos comunicativos y los relacionados con la negociación “según dimensiones de un manantío creador” (2006, p. 217). Zabalza coincide con el pensamiento de Bradford (1973), del que recoge sus palabras asegurando “que la enseñanza se construye esencialmente mediante la relación interpersonal, del encuentro”:

El proceso de enseñar-aprender es una transacción humana que une al maestro, al estudiante y al grupo en un conjunto de interacciones dinámicas que sirven de marco a un aprendizaje entendido como cambio que se incorpora al proyecto vital de cada individuo.

El objetivo básico de la educación es el cambio y crecimiento o maduración del individuo; esto es, una meta más profunda y compleja que el mero crecimiento intelectual. (2009, p, 115)

Savignon (1983), al que refieren Arnold y Fonseca en Ruhstaller y Berguillos (2004), refleja lo que llama “necesidad de ofrecer en el aula tareas que promuevan la interacción, ya que se considera la competencia comunicativa como un elemento de base interpersonal” (2004, p. 46).

A este respecto, Apodaca en De Miguel (2006) precisa que “lo que denominamos “trabajo en grupo” como modalidad organizativa ha quedado entrelazado con lo

que denominamos “aprendizaje cooperativo” como método de enseñanza-aprendizaje” (2006, p. 177). Por ello, hace hincapié en el trabajo grupal, asegurando que el “aprendizaje cooperativo” vendría a ser la estrategia más adecuada para trabajarlo. Así mismo, refiere a Lobato (1998), el cual lo define como un “enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula” mediante el cual el alumnado aprende de los compañeros, de los docentes y, por último, del entorno (2006, p. 169). En esta línea, explica que el “aprendizaje competitivo” es contrario al “aprendizaje cooperativo”. En el primero de ellos, según indica el autor, se pide a los alumnos que compitan con sus compañeros por conseguir un objetivo que, únicamente, algunos lograrán obtener. Así mismo, asegura que el “aprendizaje individual” también es opuesto al “aprendizaje cooperativo”, ya que los alumnos operan de manera individual y sus logros no están vinculados de ningún modo con los de sus compañeros (2006, p. 170). Refiere a Bandura (1984) al asegurar que las “teorías del aprendizaje social” proporcionan un marco teórico con la vista puesta en comprender los “mecanismos del aprendizaje cooperativo” que se crean trabajando en grupos pequeños. Recuerda a Johnson, Johnson y Holubec (1999), los cuales han formulado los componentes que explican el “aprendizaje cooperativo efectivo”. Dichos componentes son cinco: la “interdependencia positiva”, referida a que cada estudiante no podrá tener éxito si no lo tienen los demás compañeros; la “responsabilidad individual”, bajo la cual cada alumno se encarga de responder del aprendizaje de sus compañeros, así como del suyo propio; la “interacción cara a cara”, según la cual la dinámica de las tareas implica interaccionar continua y directamente con los compañeros; las “habilidades inherentes a pequeños grupos”, según las cuales los alumnos han de adquirir, desarrollar y, por último, emplear determinadas habilidades de tipo básico para trabajar en grupo; y la “evaluación de los resultados y del proceso”, en la que el grupo ha de desarrollar actividades reflexivas y evaluativas del trabajo grupal (2006, p. 175). Por último, sostiene, “el aprendizaje cooperativo en grupo puede visualizarse como un proceso circular o en espiral” por el cual los estudiantes van construyendo un aprendizaje de carácter significativo que se encarga de abarcar “aspectos puramente de contenido o de habilidades” y otros que podrían ser denominados “de crecimientos personal o relativos a habilidades transversales y de actitudes y valores” (2006, p. 181).

En paralelo al aprendizaje colaborativo, la comunicación entre docentes y alumnos ha de fomentar, así mismo, la capacidad del alumnado de desarrollar un aprendizaje autónomo. Lo analiza Lobato en De Miguel (2006), quien hace referencia a Pintrich y Groot (1990) y a Vermunt (1995) al asegurar que el aprendizaje autónomo en la educación superior está formado por tres atributos como las “estrategias cognitivas o procedimientos intencionales”, los cuales permiten al alumno tomar las decisiones oportunas con la vista puesta en la mejora de su proceso de estudio, las “estrategias metacognitivas o de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje” y, por último, las “estrategias de apoyo referidas al autocontrol del esfuerzo y de la persistencia y a promover condiciones que faciliten afectivamente el estudio” (2006, p. 192). En esta línea, sostiene, la motivación del aprendizaje de tipo autónomo insiste, de manera esencial y junto a la creación de escenarios que gocen de libertad curricular, en conseguir que el alumno posea un grado de autonomía tal que le permita dirigir su “propio gobierno”, el aprendizaje de manera continua, así como la toma de decisiones y, por último, “la gestión independiente o vinculada a otros profesionales” (2006, p. 192). Así mismo, recuerda el pensamiento de Zimmerman (1989), el cual define el aprendizaje de carácter autónomo como “un proceso a través del cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, afectos y conductas, orientados sistemáticamente hacia la consecución de metas” (2006, p. 195). Así mismo, hace referencia a Brockett y Hiemstra (1998) y a Knowles (1982) al asegurar que el “aprendizaje autodirigido” es conocido también como “un proceso en el que el individuo asume la iniciativa, con o sin la ayuda de los demás, en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, la formulación de sus metas de aprendizaje, la identificación de los recursos necesarios para aprender, la elección y aplicación de las estrategias adecuadas y la evaluación de los resultados de aprendizaje” (2006, p. 195). En esta línea, declara, “la autonomía personal en el aprendizaje se refiere a la propia capacidad de aprender a aprender” (2006, p. 195). Así mismo, cita a Monereo y Pozo (2002), los cuales analizan el modo de “atribuir sentido al aprendizaje”:

En una concepción psicopedagógica en la que el desarrollo de la persona va directamente vinculado a los aprendizajes que realiza, la capacidad de poder regular los procesos cognitivos que permiten saber si un individuo

ha aprendido o no y qué debe hacer para seguir aprendiendo, así como los procesos emocionales y relacionales que aseguran atribuir sentido al aprendizaje, es la competencia más vinculada a la autonomía personal. (2006, p. 195)

Moore, Walsh y Rísquez (2012) aseguran que “lo que define el futuro de la educación y su calidad y eficacia sigue siendo la naturaleza de la relación” que los docentes establezcan con sus alumnos (2012, p. 159).

5.3 La evaluación implícita en el corazón de la enseñanza

Chomsky (1989) alude al hecho de que, aunque se logre aclarar las propiedades de las que goza el lenguaje humano y otras capacidades de índole humana en términos de una “herencia biológica innata”, realmente nada se habrá conseguido porque todavía habremos de comentar la manera en que se llevó a cabo esa herencia de tipo biológico (1989, p. 148).

Cano (2008) hace referencia a Barberá (1999), Allen (2000), McDonald et al. (2000), Dochy et al. (2002) y a Bain (2006), entre otros, los cuales están convencidos de que “la evaluación no puede limitarse a la calificación” (2008, p. 9).

Tierno, Iranzo y Barrios (2013) determinan que la evaluación de competencias exige, basándose en Biggs (1996) y Knight (2005), “evaluar para aprender” (2013, p. 225); demanda, apoyándose en Burke (2003) y Kaftan, Buch y Haack (2006), “primar el aprendizaje (...) como garantía democrática”, así como “articular estrategias e instrumentos evaluativos” y, por último, afirman que la evaluación de competencias requiere, sustentándose, entre otros, en McDonald et al. (2000), Scallon (2004), Laurier (2005), De Ketele (2006) o Gerard (2008), “evaluar diseños que (...) muestren el mapa de las competencias” (2013, p. 227).

Reyes y Reyes (2012) sostienen que “la calidad requiere un juicio valorativo que viene dado por la evaluación” (2012, p. 88). De este modo, explican que “mientras la calidad de la educación implica un proceso de mejora continuo sobre sus elementos, también requiere necesariamente de la evaluación” (2012, p. 88).

Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014) apuntan que “la deseabilidad social puede limitar la validez de las medidas (...) para evaluar tanto la empatía como la inteligencia emocional” (2014, p. 30).

Bonsón en Blanco (2010) asigna a la entidad educativa la responsabilidad de justificar la forma de evaluar el aprendizaje de competencias.

Bain (2007) afirma que el profesorado excelente desarrolla sus habilidades pensando que se está evaluando a sí mismo, reflexionando constantemente y mostrando una buena predisposición al cambio, consciente de que su actividad como docente es una tarea “intelectual seria, una especie de actividad erudita, una creación” (2007, p. 187).

Pueyo, Clemente y López en López (2011) comentan que la puesta en marcha de un proceso de evaluación de carácter formativo en la educación superior no solamente es capaz de influir a la hora de definir un proceso de evaluación determinado, sino que, a su vez, empapa todos los elementos que constituyen el plan de enseñanza como un sistema de elementos que gozan de interconexión entre ellos. Lo reflejan Tierno, Iranzo y Barrios (2013) al afirmar que la evaluación competencial prioriza los intereses de los alumnos y sus diversos modos de aprender al proporcionar “experiencias fuertes de aprendizaje” desde trabajos de carácter globalizador, participativo, reflexivo y cercanos a la realidad profesional (2013, p. 246). En esta línea, aseguran, basándose en Villa y Poblete (2011), que “la evaluación de competencias puede ser una buena informadora para los empleadores” que piden un mayor grado de transparencia en tanto que dicha evaluación muestra la riqueza formativa que los alumnos han ido adquiriendo (2013, p. 246).

Castejón, Capllonch, González y otros en López (2011) hacen referencia a Perrenoud (1990) al comentar que la evaluación limita el proceso de aprendizaje. Así mismo, refieren a Biggs (2005), Dochy, Segers y Dierick (2002), Gibbs (2003) y Knight (2005) al comentar que los alumnos orientan su aprendizaje en base a la manera en la que van a ser evaluados. Así mismo, indican que la meta de la práctica evaluativa es conseguir que los alumnos sean capaces de adquirir “unos

modos de hacer (...), de decidir, de valorar, de saber estar (...) cercanos a su futuro ejercicio profesional” (2011, p. 72). En esta línea, Sobrado, Couce y Sánchez en Álvarez y Jiménez (2003) hacen referencia a Millman y Darling-Hammond (1990), los cuales defienden la idea de que, mientras se llevan a cabo las prácticas, ha de existir “un proceso continuo de evaluación interpretada como un aspecto más del aprendizaje” (2003, p. 195).

Así lo entienden Quesada, Rodríguez-Gómez e Ibarra (2013) quienes sostienen, en base a JSIC (2010) y a Boud (2010), que es posible realizar un análisis sobre la medida en que el personal docente universitario es coherente con las perspectivas de futuro, las cuales reclaman que, en la universidad, el eje central de atención esté situado en los resultados de aprendizaje así como en el desarrollo de estrategias de carácter participativo tales como la “evaluación orientada al aprendizaje, antes que el currículo enseñado” (2013, p. 95).

Evaluar no es sólo determinar el grado de conocimiento o capacidad adquirido por los alumnos. Mucho más allá, evaluar significa preguntarse qué ha funcionado y qué ha fallado en el proceso educativo y, más importante aún, por qué. Reflexionan sobre ello Alegre y Villar (2006), los cuales afirman que la medición de procesos de enseñanza-aprendizaje es la “comparación de una tarea de aprendizaje propuesta a estudiantes (...) con una unidad seleccionada (...) con el fin de averiguar cuántas veces la segunda (unidad) está contenida en la primera (experiencia)” (2006, p. 325). Así mismo, refieren a McDowell y Brown (2001) y Pickard (2006), los cuales dicen que el “uso creciente de prácticas de aprendizaje y de evaluación, que implican características tales como el estudio independiente y el trabajo en grupo, plantea conflictos asociados con la autenticidad del aprendizaje que se va a medir”. En la misma línea, aseguran que las “prioridades de la educación inclusiva, la agenda de la participación ampliada, y la transición a la Educación Superior, junto con el reconocimiento de los fondos culturales variados y de las experiencias educativas de estudiantes, cuestiona si el personal académico explicita a los estudiantes qué espera de ellos” (2006, p. 326). Comentan que la protección de la calidad universitaria implica, entre otras cosas, el “dominio de capacidades por los egresados” (2006, p. 326). Así mismo, refieren a Brown et al (1997), Greer (2001) y, por último, a Trotter (2006), el cual invoca

a Ellington (1999) y a Raza (1995) cuando éstos defendieron la idea de que la “cosa más importante que hacían los profesores para sus estudiantes era evaluar su actuación” debido a que la “evaluación es un término genérico para un juego de procesos que miden el resultado del aprendizaje de estudiantes” (2006, p. 327).

Moore, Walsh y Rísquez (2012), por su parte, comentan que se ha progresado poco en lo relativo al desarrollo de cómo enfocar las reacciones a la retroinformación con el objetivo de que se incrementen las probabilidades que de las evaluaciones se utilicen de manera constructiva, adecuada y en beneficio del aprendizaje. Esta circunstancia, afirman, apoyándose en Johnson (2000), confirma los temores tanto de éste último como de Moore, Walsh y Rísquez (2012) de que los “sistemas” trabajan con la vista puesta en la satisfacción de las “necesidades superficiales de la burocracia educativa” y no cultivan las necesidades que gozan de una mayor profundidad tanto en el ámbito del aprendizaje como de la enseñanza en un contexto educativo superior. Hacen referencia a Carson (2001) al señalar que hay que defender a los docentes de una retroinformación que ha calificado como “inútil” o “dañina” y que la que parezca “inespecífica”, “impracticable”, “irrelevante” o que de alguna forma no esté controlada por el docente puede lastimar el “sentido de capacitación profesional” y “lastrar los esfuerzos posteriores” con el objetivo de enseñar de manera eficaz (2012, p. 21).

El reto para el personal docente, aseguran Ureña, Valles y Ruiz en López (2011), está en lograr que los alumnos adquieran la habilidad de regularse ellos mismos de forma efectiva. Para conseguirlo, aseguran, los alumnos necesitan sentir como suyos tanto los criterios como los objetivos evaluativos. Así mismo, comentan que, cuando los docentes son capaces de compartir con sus alumnos el proceso evaluativo, de forma que deleguen control, compartan poder y fomenten que el alumnado pueda autoevaluarse, se ensalza el criterio profesional de las dos partes debido a que “la evaluación no es algo que se hace a los alumnos” sino que es una tarea realizada con ellos (2011, p. 110). Resaltan la importancia que tiene que el alumno tenga información que proceda de las tareas evaluativas del profesor, la cual le habilite para desarrollar un mejor aprendizaje sobre sus propias prácticas.

Medina (2013) señala la importancia de que el docente que forma por competencias sepa también analizar y valorar cuánto ha llegado el alumno a comprender e incluso dominar el concepto del enfoque por competencias. El docente ha de saber que es posible que, como señala Knight (2008), la “enseñanza de transmisión” demande menos tiempo que la “enseñanza para la comprensión” ya que ésta última está encaminada a subsistir en el tiempo (2008, p. 175). Desde otro punto de vista, ha de conocer que, como reflexiona Entwistle (1996), al que cita Knight (2008), resulta complejo implantar los comportamientos que amparan tanto a los sistemas cotidianos de enseñanza como a los de evaluación. En la misma línea, Anderson, Reder y Simon (1996), citados en Moore, Walsh y Rísquez (2012) sostienen que tanto la educación como el aprendizaje no convendría que se caracterizasen jamás de manera exclusiva por la “simple transmisión unidireccional de datos, números y conceptos” (2012, p. 54). Por su parte, aseguran que la participación de los alumnos, en referencia a Johnson (1981), “puede servir de fundamento de unos resultados de aprendizaje más generales y valiosos, como el desarrollo del razonamiento lógico”, la “síntesis de la información” según sostienen Samuelowicz y Bain (2001), el “aprendizaje significativo” según apuntan Grave, Boshuizen y Schmidt (1996), así como la “especulación creativa” y la “resolución de problemas” según señala King (1990) y, por último, lo que Mitchell y Sackney (2000) califican como la “capacidad para el debate racional” (2012, p. 54). Así mismo, indican que el rol que ha de asumir el docente se resume en maquinar y concebir un ambiente apropiado para que se puedan llevar a cabo procesos interactivos, así como ejercer de “abogado del diablo” y facilitar dichos procesos interactivos entre los alumnos (2010, p. 54). En esta línea, aseguran que la “interacción debe impulsarse siempre en una atmósfera acogedora y positiva” (2012, p. 55).

Civila, Fernández y Guerrero en Valdivia (2012) hacen referencia a Blanco (1996) y a Álvarez (2001) al sostener que el sistema de evaluación se percibe al servicio del aprendizaje y se justifica diciendo que una buena actividad tanto de enseñanza como de aprendizaje “hace bueno” el proceso evaluativo (2012, p. 96). Así mismo, citan a Santos (1990) el cual asegura que la “evaluación planeada en profundidad es un proceso que pone en cuestión todas nuestras concepciones sobre la enseñanza y la educación (...), la evaluación de los alumnos es un sistema de

metaevaluación de la actividad del profesor” (2012, p. 97). En la misma línea, refieren a Rodríguez (1998) el cual comenta que el fin último del proceso evaluativo es “tomar decisiones sobre situaciones de enseñanza” (2012, p. 97).

No solo los docentes evalúan a los alumnos, sino que, como abordan Galán, González-Galán y Rodríguez-Patrón (2014), el sistema evalúa a los docentes como parte del sistema que pretende asegurar la calidad de la enseñanza. A este respecto, aseguran, certificar y evaluar tareas del profesorado, investigativas y de gestión termina siendo lo que llaman un “mecanismo incardinado” dentro de los sistemas de garantía de calidad universitaria (2014, p. 139). Matiza De La Orden (2014) cuando entiende que la evaluación de la investigación docente juzga únicamente su productividad. Lo amplían Galán, González-Galán y Rodríguez-Patrón (2014) al afirmar que un problema importante de los sistemas evaluativos de los docentes es, posiblemente, la “excesiva discrecionalidad técnica, rayana con la arbitrariedad y sujeta a la apreciación particular e inmotivada de los evaluadores” (2014, p. 157). Recuerdan a Buela-Casal, Bermúdez y otros (2009), cuando aseguran que “no se puede garantizar la sistematicidad y objetividad de la evaluación y acreditación” de los profesores universitarios a no ser que, con antelación, se lleve a cabo, de un modo operativo, la publicación tanto las normas, como de los “indicadores” y los “estándares” (2014, p. 157). Por último, basados en Stumpf, King, Blendinger y otros (2013), señalan que se requiere una “ética personal” así como un fuerte compromiso (2014, p. 158). En esta línea, comentan que, mientras se establece el punto de vista teñido de meritocracia frente al endogámico y el interés de las instituciones frente al de las personas, las universidades españolas necesitan sistemas evaluativos que gocen de la mayor objetividad y transparencia posibles.

CAPÍTULO 3

**Hacia dónde
camina la enseñanza**

6. LA ENSEÑANZA ACTUAL O CUÁL ES EL PUNTO DE PARTIDA

Shaw (1950), citado en Moore, Walsh y Rísquez (2012), afirma que la verdadera alegría de la vida está en “ser utilizado con una finalidad que uno considere poderosa, ser una fuerza de la naturaleza, en vez de un terrón de achaques y quejas febriles, egoístas, quejándose de que el mundo no se dedica a hacerte feliz” (2012, p. 37).

Huarte de San Juan (1991), citado por Lorenzo (2001), sostiene que la “naturaleza es la que hace al hombre hábil para aprender. (...) Pero ninguno ha dicho en particular qué cosa sea esta naturaleza, ni en qué género de causas se ha de poner. Sólo afirman que, faltando ella en el que aprende, vana cosa es el arte, la experiencia, los maestros, los libros y el trabajo” (2001, p. 44).

Grassi en Galán (2007) entiende que “la enseñanza no es una actividad auto-referencial, no es un fin en sí, sino que es la comunicación de uno mismo gracias a la cual una experiencia, un mundo, una cultura pueden ser compartidos por más personas” (2007, pp. 131-132). Así mismo, define la enseñanza como “un signo que pone de manifiesto la ciencia de quien lo propone y a la vez es ese mundo del saber que él alcanza y frecuenta como morada suya” (2007, p. 132). En esta línea, dice, “el enseñante es una parte fundamental del mismo conocimiento” (2007, p. 132).

La enseñanza, en palabras de Barea, Saz y Galán en Galán (2007), es la “comunicación de una experiencia” (2007, p. 202).

Alañón en Álvarez y Jiménez (2003) explica que “enseñar es ayudar a aprender” (2003, p. 36).

6.1 Educación y enseñanza o la quinta esencia del espíritu universitario

La educación universitaria, en palabras de López (2012), está basada en “paradigmas asociados al profesor al frente de una aula, en su pizarra, con su

oratoria y su jerarquía autoritaria" (2012, p. 27). Así mismo, expone que este pensamiento preconcebido no es únicamente del docente, sino que también pertenece al alumnado el cual ha recorrido un largo camino bajo ese modelo de jerarquía y pasividad e incluso se podría sentir desconcertado y decepcionado si dichos patrones de actuación no fuesen éstos. En este sentido, hace referencia a Parra (2002), el cual asegura que "no es solamente esto de la autoridad un problema del docente, también lo es de sus alumnos, ya que a éstos les cuesta demasiado ver a su profesor por fuera de su ejercicio tradicional, les parece inverosímil sentirlo en posiciones periféricas dentro del aula de clase" (2012, p. 27). Recuerda a De la Torre (2000), al comentar que la "didáctica es un campo de procesos" donde se lleva a cabo tanto la enseñanza como el aprendizaje y en donde el alumnado se desarrolla, por un lado, en mayor o menor grado en base a los aspectos metodológicos que se empleen y, por otro lado, en base a las condiciones con las que se topen tanto el docente como el estudiante. En esta línea, define el proceso de aprendizaje como un "cambio formativo" que atañe a los aspectos cognoscitivos, actitudinales o referenciales de cara a una serie diversa de habilidades y destrezas (2012, pp. 54-55). En palabras de Dewey (1954), al que cita, "nunca educamos directa, sino indirectamente a través del medio" (2012, p. 59). Indica que el método es una herramienta al servicio de los objetivos de aprendizaje que se pretenden conseguir y no un fin en sí mismo. En esta línea, hace referencia a Andueza (1992), el cual sostiene que "aprender debería ser transformar la vida" (2012, p. 95).

Detrás de cualquier propuesta metodológica, según considera Zabala (1995), se oculta una idea del valor que se asigna a la enseñanza, así como unos pensamientos más o menos formalizados y explícitos respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entiende que educar es lo mismo que "formar ciudadanos y ciudadanas, los cuales no están parcelados en compartimentos estancos, en capacidades aisladas" (1995, p. 26). Así mismo, asegura que la "parcelación de la práctica educativa en diversos componentes tiene cierto grado de artificiosidad" solamente justificable desde el trance que conlleva descubrir un "sistema interpretativo" que posibilite, simultáneamente, el estudio conjunto e interconectado de todas las variables que repercuten en el proceso educativo (1995, p. 53).

Según señala Zabalza (2007), la importancia que se concede a la formación procede de su "necesaria vinculación al crecimiento y mejora de las personas" (2007, p. 40). Así mismo, el autor hace alusión a Buckley y Caple (1991), los cuales consideran, por un lado, que la formación está relacionada con un aprendizaje y experiencia planeados con la vista puesta en lograr la "actuación adecuada" en una tarea o conjunto de tareas y, por otro lado, el autor comenta que sostienen que la educación está más bien vinculada a un "proceso destinado a asimilar y desarrollar conocimientos, técnicas y valores" los cuales conducirían a una "capacitación más general" (2007, p. 40). De esta manera, dice, la formación consistiría en un "proceso más mecánico" mediante el que se pretende buscar aprendizajes de tipo uniforme mediante sus frecuentes prácticas (2007, p. 41).

Lo señalan García, Fernández y Serra en Álvarez y Jiménez (2003), quienes reflexionan sobre la lógica que parece tener el hecho de pensar que la institución universitaria, además de tender a que sus universitarios obtengan la idoneidad de carácter científico, ha de insistir, de manera favorable, en lo que califican como "sus procesos de construcción personal", así como en aquellos que se vinculan con un aprendizaje que goce de un mayor grado de maduración, consciencia y autonomía (2003, p. 253).

Rigotti en Galán (2007) concibe la idea de que "el carácter educativo de una disciplina, su moralidad, coincide con su nivel de realismo". Explica la existencia de un par de componentes en dicha afirmación los cuales son, según su criterio, esenciales. El primero de ellos, dice, es lo que llama "la conciencia y respeto del propio límite" y el segundo, "su valor emblemático con relación a la totalidad, es decir, su sentido" (2007, p. 158).

Prades en Galán (2007) entiende que la educación comprendida como "introducción a la totalidad de lo real" es una fase que goza de una durabilidad eterna a consecuencia de los aspectos racionales del ser humano, la cual se expone a la "infinita realidad" desde una costumbre cuya "modalidad existencial" es lo que denomina "el encuentro con un maestro" o con lo que califica como aquella persona en quien se muestra ya formado el valor que pretende adquirirse (2007, p. 140). Sostiene que "el saber se cultiva como instrumento de dominio, al servicio del

propio poder, y la educación se reduce a proceso de adiestramiento en el manejo de capacidades" (2007, p. 145). Así mismo, resalta que las consecuencias de un proceso de índole educativa no son medibles, de manera exclusiva, en la dimensión conceptual, aunque sea indispensable, sino en el conjunto de toda la acción humana que goza, a la vez, tanto de racionalismo como de libertad.

La educación, en palabras de Rigotti en Galán (2007), es "connatural al ser humano" (2007, p. 151) y la define como "comunicación intergeneracional" (2007, pp. 152-153). En esta línea, dice que tanto la educación como la formación pueden valorarse como la "diacronía de la cultura" (2007, p. 152). Señala que "construir saberes es (...) construir discursos relacionados con la realidad, que son juzgados en última instancia por la experiencia dentro de un proceso de verificación" (2007, p. 156).

De Juan (1996) explica que la Universidad puede ser considerada como una institución de carácter social, especialista en indagar y llevar a cabo propuestas convenientes con el objetivo de comprender diversos elementos de la "realidad natural y social" (1996, p. 20). Entiende que la enseñanza de tipo universitario está dominada por determinadas "paradojas o contrasentidos", los cuales proceden de su carácter didáctico en la "frontera de lo cierto". Así mismo, asegura, este tipo de enseñanza goza de una serie de aspectos característicos, los cuales la explican como un "proceso de ayuda" para buscar, adquirir y, por último, construir el saber de índole científica, así como un "proceso intelectual" el cual juzga dichos saberes (1996, p. 21). A pesar de los notables avances que ha sufrido tanto la psicología del aprendizaje como la pedagogía de tipo universitario, indica, los métodos didácticos en la enseñanza superior se han estancado en el conocimiento empírico y están caracterizados, por una parte, por ser poco eficaces y, por otra parte, por no tener la suficiente capacidad de estimulación.

La enseñanza actual, punto de partida del viaje hacia la enseñanza del futuro, ha absorbido buena parte de la filosofía que predica el enfoque por competencias. Dentro de ella, la competencia comunicativa ocupa un lugar destacado, por ser el vehículo que los intervinientes han de tomar si desean realizar el viaje de manera más óptima.

El enfoque de competencias, en palabras de Morales (2008), a quien cita Yániz en Villardon-Gallego (2015), se basa en la "centralidad del aprendizaje", esto es, el aprendizaje debe ser asumido por el profesor como el eje de su actuación universitaria o, dicho de otra manera, "debe formar parte de las creencias del profesorado" (2015, p. 14). Este concepto permite a Yániz afirmar que una enseñanza es útil y práctica para el alumnado si se ha diseñado tomando el aprendizaje como punto de mira, si se han contemplado mecanismos de aprendizaje práctico y, finalmente, si todo ello se desarrolla dentro de un marco formativo integral. La enseñanza no solamente pretende ofrecer información, como indica Knight (2008), haciendo referencia a Brown y Duguid (2000), al decir que tanto la enseñanza como la educación pretenden, además, conectar a los alumnos con ciertos colectivos.

Llobera en Llobera (1995) vincula el aprendizaje de habilidades y competencias con la enseñanza de lo que denomina "conocimientos procedimentales". No es posible aprenderlos inmediatamente, sino que son absorbidos paulatinamente, a medida que los alumnos realizan prácticas repetidas. A este respecto, refiere a McLaughlin (1990), el cual menciona los principios aplicables a "habilidades complejas tales como leer, escribir o aprender una segunda lengua":

En el contexto de la psicología cognitiva contemporánea, las habilidades cognitivas se aprenden y se vuelven rutinarias (es decir, se vuelven automáticas) a través del uso inicial de procesos controlados. Los procesamiento controlados exigen atención y tiempo, pero, a través de la práctica, las sub-destrezas se vuelven automáticas y los procesos controlados están libres para hacerlos intervenir en niveles más altos del procesamiento. (1995, p. 19)

Widdowson (1989) en Llobera (1995) refiere las consideraciones de Romaine (1984) en torno al paulatino aprendizaje de una competencia comunicativa: "la adquisición de reglas no es una cuestión de todo o nada; y presumiblemente, un completo dominio implica comprensión y producción. Puede haber cierto número de aspectos del funcionamiento interno de una regla que pueden ser adquiridos

antes que otros. También hay dimensiones sociales de una regla relacionados con su uso..." (1995, p. 89).

Desde otro punto de vista, Bowden y Marton (2012) defienden que los centros de enseñanza superior deben observar el origen de las competencias, así como fomentar el desarrollo de las mismas, desde un punto de vista múltiple y no únicamente desde "la visión del movimiento basado en los elementos de competencia" (2012, p. 112). En esta línea, Mas y Tejada recuerdan que no existen competencias que constituyan por sí solas "conocimientos, habilidades o actitudes" que sirvan para resolver problemas únicamente mediante el proceso de la teoría aprendida (2013, pp. 163).

Medina habla de hacer frente a los "contextos inciertos" y de las "complejas realidades humanas" (2013, p. 3) como meta indiscutible del camino que las competencias construyen para la preparación a futuro del alumno. Por ello, confía el llegar a dominar las competencias a que el proceso de enseñanza se articule en torno a tres actividades: transferir conocimientos, identificarlos con problemas reales y consolidar las conductas que generarán en un futuro respuestas adecuadas. Se trata de la idea de Marton y Booth (1997), a quienes recuerdan Bowden y Marton (2012), quienes afirman que las personas han de ser educadas con el objetivo de que no centren su atención en el "acto de aprender" (2012, p. 56) sino de que traten de alcanzar los diferentes modos en que puede ser entendido el aprendizaje. En base a estos posibles aprendizajes, mejorar la educación del alumno se traduce en ser conocedores de la existencia de diversos métodos que fomenten el aprendizaje. Por consiguiente, el objetivo se traduce en "aprender a aprender" (2012, p. 56).

Didriksson (2003), al que citan Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010), habla de la nueva función de la universidad en torno al enfoque por competencias:

Una institución que se organiza para producir y transferir conocimientos a la sociedad debe ser, por tanto, compleja, dinámica y diferenciada. Hasta ahora, las funciones de producción y transmisión de conocimientos habían sido los ejes estructurales del desarrollo de las instituciones de educación

superior, ahora hay que pensar en desplegar una nueva función sustantiva más: la de transferencia de conocimientos hacia la sociedad” (2010, p. 233)

Lyotard (1999), citado por Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010), ofrece lo que éstos denominan un “punto de vista más realista”: “en la actualidad, las universidades se han convertido en grandes empresas productoras y vendedoras de conocimiento. El conocimiento es y seguirá siendo producido para ser vendido, consumido para ser valorado en una nueva producción; en ambos casos, el objetivo es el intercambio” (2010, p. 234). Matiza este aspecto Didriksson (2003), al que citan, que reconoce que “el cambio más importante es que, frente a una industria dependiente y consumidora de ciencia y tecnología de importación, algunas universidades han demostrado ser capaces individualmente de flexibilizar sus estructuras para innovar en los derroteros de la producción de nuevos conocimientos, y eso las ha convertido en puntas de lanza y nichos dinámicos proyectados hacia el futuro” (2010, p. 237).

Según la filosofía de Zabala y Arnau (2014), cualquier método de enseñanza que pretenda formar a sus alumnos en competencias ha de tener en cuenta los siguientes aspectos característicos:

- “Establecimiento de los objetivos” con el fin de “dar sentido al trabajo”, fijando las tareas que se llevarán a cabo para conseguir dichos objetivos, valorando los “medios” que se emplearán para la evaluar los “resultados” que se han alcanzado (2014, p. 26-27).
- “Presentación motivadora de la situación en su complejidad”. Ésta ha de comprender trabajos que faciliten el desarrollo de la “actitud favorable hacia los contenidos de aprendizaje” (2014, p. 27).
- “Revisión de los conocimientos previos” que permitirán puntualizar los “objetivos competenciales” que se han de lograr (2014, p. 27).
- “Identificación y explicitación de los diferentes problemas o cuestiones que plantea la situación”. Ésta se refiere a que las actividades posibiliten que el alumno proponga temas

fundamentales que han de poder responder a la "situación objeto de estudio" (2014, p. 27).

- "Delimitación del objeto de estudio". Se concibe como necesaria aquella maniobra que sea capaz de concretar las "limitaciones del trabajo" que se ha de llevar a cabo (2014, p. 28).
- "Elaboración de hipótesis o supuestos". Ésta hace hincapié en la idea de que los alumnos sean los artífices que confeccionen "sus hipótesis" a las propuestas que se han establecido (2014, p. 28).
- "Definición de las estrategias de búsqueda, contraste o aplicación para comprobar las hipótesis anteriores". Esta idea, propuesta por Zabala y Arnau (2014) para la enseñanza de las competencias, hace referencia a las actividades en las que el estudiante ha de revisar tanto las "fuentes de información directas", como "indirectas" para elegir las que son más adecuadas y, así, poder ratificar o discutir "sus supuestos o hipótesis" (2014, p. 28).
- "Realización de la búsqueda, contraste o aplicación". Por tanto, una vez que se han determinado las "cuestiones", las "hipótesis" y la "estrategia" para verificarlas, se han de llevar a cabo los trabajos que posibiliten la recogida de "información necesaria" que haga posible el hecho de hacer válidos o no los supuestos que se han formulado (2014, p. 29).
- "Selección de datos relevantes en relación con la situación-problema de partida y comprobación de las hipótesis iniciales". Según Zabala y Arnau (2014), se trata de dar prioridad a los "datos" principales y fabricar los razonamientos para probar o demostrar las proposiciones que se habían planteado (2014, p. 29).
- "Comunicación del proceso seguido y de la información obtenida". El alumno ha de informar sobre cuáles han sido las conclusiones de las actividades que ha llevado a cabo (2014, p. 29).

- "Integración y visión global ampliada". Las preguntas que se proponen cobran importancia al relacionarse e integrarse "en el objeto de estudio" (2014, p. 29).
- "Descontextualización y teorización sobre los aprendizajes realizados" (2014, p. 30). En este momento, se trata de poner el foco de atención en los aprendizajes que se han ido adquiriendo o que se pretenden poder conseguir a partir del trabajo que se ha llevado a cabo.
- "Metacognición sobre el proceso y el resultado: autoevaluación" (2014, p. 30). El alumno tiene que practicar las actividades que le permitan razonar los propósitos a los que aspiraba, los conocimientos previos al trabajo que se ha realizado, lo que ha estudiado y las fases por las que ha pasado con el fin de obtenerlos. Todo esto permitirá al alumnado ahondar en los "aprendizajes realizados" y "ser consciente de las estrategias personales de aprendizaje" que han empleado y de las "habilidades adquiridas", tratando "las competencias de aprender a aprender" (2014, p. 30).
- "Estrategias de memorización y ejercitación" (2014, p. 30). Las actividades que se han llevado a cabo han aplicado "significatividad" así como "funcionalidad" tanto a los temas como a las "competencias trabajadas" (2014, p. 30).

Según Zabala y Arnau (2014), el ciclo didáctico para la enseñanza de las competencias da comienzo con un contexto real que propone conflictos que han de ser resueltos. Partiendo de este momento, se lleva a cabo un "proceso analítico" en el que los diversos temas proporcionan las técnicas para entender el objeto de estudio. Una vez que se ha adquirido el conocimiento, "se devuelve a la situación" con una mirada más penetrante. A partir de aquí, el psicopedagogo de origen suizo Claparède, al que citan, define la fase de "síncresis", correspondiente a las cinco primeras fases para la enseñanza de las competencias de Zabala y Arnau (2014), como la percepción de la realidad "global" y "superficial". Así mismo, Claparède expone su segunda fase como la de "análisis", correspondiente a las fases seis, siete, ocho, nueve y diez de Zabala y Arnau (2014), como el ejercicio que consiste

en distinguir los "componentes de la realidad y sus relaciones". Por último, el psicopedagogo Claparède propone su tercera fase denominada "síntesis" al enfatizar la idea de poner el foco de atención en "esa realidad" al integrar los "conocimientos adquiridos", exponiendo de esta manera "una realidad más definida y profunda" (2014, pp. 33-34). Establecen cuales son, a su juicio, las etapas que definen la enseñanza de competencias. Consideran seis primeras etapas o fase de "síncresis", como fomentan la "metadisciplinariedad": "establecimiento de los objetivos", "presentación motivadora de la situación en su complejidad", "revisión de los conocimientos previos", "identificación y explicitación de los diferentes problemas o cuestiones que plantea la situación" y "delimitación del objeto de estudio". A continuación, identifican cinco etapas o fase de "análisis", como fomento de la "disciplinariedad e interdisciplinariedad": "elaboración de hipótesis o supuestos", "definición de las estrategias de búsqueda, contraste o aplicación para comprobar las hipótesis anteriores", "realización de la búsqueda, contraste o aplicación", "selección de datos relevantes en relación con la situación-problema de partida y comprobación de las hipótesis iniciales" y "comunicación del proceso seguido y de la información obtenida". Por último, identifican cuatro etapas o fase de "síntesis", como continuación de la "metadisciplinariedad": "integración y visión global ampliada", "descontextualización y teorización sobre los aprendizajes realizados", "metacognición sobre el proceso y el resultado" o "autoevaluación" y "estrategias de memorización y ejercitación" (2014, pp. 33-34).

Por su parte, González, García y Vilar (2014) declaran que "desarrollamos nuevos rituales de comunicación cada pocos días" (2014, p. 9). Comentan que los profesores pueden mejorar la comunicación entre ellos llevando a cabo "claustros por cursos", haciendo seguimientos individuales a cada alumno, fomentando la ejecución de labores comunes tanto de tipo docente como de tipo investigativo, ejecutando tareas de distensión lúdicas, aumentando las "sinergias" entre diferentes ámbitos de estudio, provocando la inclusión de diversas escuelas teóricas en las investigaciones, creando "campos de competencias comunes" entre diferentes departamentos, conociendo las rutinas tanto de investigación como de estudio, respetando la existencia del "currículum oculto" y, por último, formando

“grupos de calidad voluntarios” con el fin de familiarizarse con temas comunicativos y aspectos vinculados a labores de tipo docente (2014, p. 51).

6.2 La institución y los medios

Docherty (2005), citado en Moore, Walsh y Rísquez (2012), considera que “la universidad oficial deposita su confianza en sistemas abstractos y generales que carecen de fundamento en la verdad o en la realidad pero que obedecen a una lógica transparente, incluso tiránica... La universidad clandestina, en cambio, deposita su confianza en unos seres humanos que trabajan juntos, dedicados a razonar y dialogar” (2012, p. 39).

Pallero (1975) sostiene que “si la Universidad atiende a esos guerrilleros que hacen la orientación hoy en España, si los hace participar y aunar criterios, pronto tendrá resuelto uno de sus males académicos” (1975, p. 20).

Almajano en Álvarez y Jiménez (2003) sostiene que “la Universidad ya no es un lugar de élite (ni económica ni intelectual), sino con alcance universal (2003, p. 89).

La universidad, como institución facilitadora de medios para la enseñanza, tiene responsabilidad en la creación de una estructura adecuada que permita una mejor labor educativa. A este respecto, Knight (2008) aborda lo que denomina “la vitalidad de la enseñanza” (2008, p. 105). Cita a Wright y O’Neil (1995), que asocian el progreso de la enseñanza con las acciones desarrolladas por las instituciones. Una de estas acciones es la creación de una estructura intermedia entre la institución, o nivel superior, y el docente, o nivel inferior. Se trata de los departamentos. Cita a Knight y Trowler (2001), que entienden que los departamentos universitarios han de ser concebidos como “sistemas de un mesonivel” (2008, p. 105). A este respecto, cita a Stigler e Hiebert (1999), que consideran que la optimización de la docencia “ha de hacerse en contexto, a cargo de los profesores y con ellos”. Por ello, señalan, sería conveniente trabajar para transformar los departamentos espacios de aprendizaje, ya que se evidencia que, en los mismos, la enseñanza es razonablemente buena. La búsqueda de la eficacia de los departamentos como espacios de aprendizaje supone una garantía a la hora

de buscar la calidad de la docencia. Continuando con la idea de los “departamentos de aprendizaje” y la de “la vitalidad docente”, cita a Bland y Schmitz (1990), que señalan que las actividades que se han propuesto para regenerar a esta última son escasas y no han estado encaminadas a crear “unos departamentos” con la suficiente calidad, ya que no han abordado el concepto de “departamentos de aprendizaje” sino, únicamente, el de “unas buenas comunidades” (2008, p. 111).

Así lo entiende Carballo en Chamorro y Sánchez (2005), quien explica que “generar espacios para aprender haciendo en grupo, aprender a través de la acción-investigación, aprender a través de uno mismo y en formato casi de autogestión, aprender con otros, en grupo, son aspectos de un horizonte estratégico hacia el que camina la sociedad y la enseñanza en general” (2005, p. 157).

En la misma línea, Vega en Chamorro y Sánchez (2005) sostiene que, en la actualidad, lo que se le va a solicitar al docente universitario es que sea capaz de crear en el aula ambientes de trabajo, los cuales sean reflexivos y dialécticos.

Zabalza (2007) opina que las instituciones no solamente han de limitarse a responder a los problemas, sino que han de levantar un proyecto viable con el objetivo puesto en resistir, de manera simultánea, los ajustes que se han de integrar con el objetivo de acomodarse mejor a los aspectos cambiantes del entorno junto a los nuevos pensamientos que sean capaces de reflejar lo que sienten los diferentes sectores que participan. De esta manera, dice, las instituciones aprenden doblemente: se acoplan, por un lado, a lo nuevo que se demande y conciben de manera autónoma, por otro lado, nuevas líneas de actuación.

Por su parte, Gairín en Chamorro y Sánchez (2005) asegura que la institución formativa, como organización, actúa como un espacio o entorno donde se desenvuelve la enseñanza-aprendizaje y donde se lleva a cabo la práctica de carácter pedagógico. Así mismo, afirma que dicha institución actúa como posibilitadora o limitadora de la intervención, difundiendo, tanto de manera explícita como implícita, el “conjunto de condicionantes que la enmarcan”. Asegura que la actividad descrita de este modo se ubica en un “contexto cruzado” y

formado por lo que califica como dos "líneas de fuerza" siendo la primera de ellas la "organización institucional" y la segunda, la "curricular" (2005, p. 49). En esta línea, explica, "el desarrollo y mejora de la enseñanza-aprendizaje se vincula al desarrollo y mejora de la organización e incluso a la mejora social a través de una mayor calidad de la intervención formativa" (2005, p. 49). Así mismo, comenta, por una parte, que renovando las organizaciones se perfecciona y se regenera la sociedad y, por otra parte, explica que la sociedad también prosperará si se mejoran las actuaciones del personal que trabaja en dichas organizaciones.

Bain (2007) asegura que las instituciones han de apreciar la calidad docente debido a que este hecho "puede ayudar a las personas a mejorar" y también puede, de alguna manera, lograr la retención de los mejores profesores (2007, p. 185).

Hannan y Silver (2014) refieren al Consejo de Financiación de Educación Superior de Inglaterra (HEFCE) y, más concretamente, al Fondo para la mejora de la Calidad de la Enseñanza al ligar éste las cuestiones económicas de cada institución con una correcta estrategia de enseñanza y aprendizaje:

Una estrategia efectiva para el aprendizaje y la enseñanza esbozará lo que una institución desea lograr respecto al aprendizaje y la enseñanza, cómo lo hará y cómo se sabrá que ha tenido éxito. La estrategia se diseñará para desarrollar el carácter, enriquecer la calidad y la presentación del aprendizaje y la enseñanza, y mejorar la experiencia educativa de los estudiantes en toda la institución. (2014, p. 90)

Ferrer, Carmona y Freixa en Pagès, Cornet y Pardo (2010) hacen referencia a las palabras de Briceño (2007), el cual asegura que la universidad es un organismo que produce conocimiento y, a su vez, forma opiniones y corrientes e, indiscutiblemente, es responsable de incitar al alumno para que sea capaz de hacer interpretaciones reales con la intención de vincular distintas áreas de conocimiento las cuales den paso tanto al alumnado como al personal educativo e investigador a aproximarse a la realidad que califica como "transdisciplinaria" (2010, p. 131). Hacen referencia a lo que llaman "Proyecto de Evaluación Integrada" al comentar que éste posibilita la visión globalizada de la entidad educativa donde el

conocimiento que aporta cada materia posibilita, de alguna manera, el análisis y el control. Por ello, consideran que estamos ante un aprendizaje experiencial el cual hace posible una "mirada más transversal" de lo que sucede en cada situación educativa, por lo que facilita, de esta manera, el rescate de la "riqueza humana compleja y diversa". Así mismo, aseguran, hacen viable la ejecución de ciertos trabajos en equipo, así como de "integración intersubjetiva de conocimientos" debido a que se utilizan diversos aspectos los cuales se van creando desde los razonamientos que brotan durante del proyecto (2010, p. 141).

Alegre y Villar (2006) sugieren que el desfile por la universidad de sujetos carentes de la simetría lógica de las áreas de conocimiento provoca numerosos aspectos a demandar en una sociedad en la que tanto las "tensiones" como el "mercado" gozan de una cierta globalización (2006, p. 9). Aseguran que es imposible que las instituciones prosperen si los profesores no perfeccionan su trayectoria profesional y si se les señala como sujetos descuidados los cuales desarrollan el conocimiento sin estímulos. Así mismo, dicen, las universidades pueden tratar la ciencia en pequeños escenarios sociales que le proporcionen tanto la cualidad de visible como la de viable socialmente. Por otro lado, comentan que el modelo de perfeccionamiento educativo, el cual provoca el mejoramiento de las prácticas, desfila desde situaciones reales al "laboratorio del pensamiento" y desde la operación y la comprobación hasta la esfera pública con el objetivo de que los alumnos lleguen al convencimiento sobre la manera en que se "tonifica la voluntad", la regeneración del conocimiento tenaz y pacientemente y, por último, el hecho de disciplinar la atención. No obstante, dicen, el conocimiento de las habilidades profesionales simboliza la "comprensión materializada en la acción" y en los aspectos intersubjetivos prácticos y anuncian que "el conocimiento situado, la teoría de la práctica o la teoría del aprendizaje organizativo" son señales desde las que se apoya al personal educativo "a trabar conocimiento" (2006, p. 10). Relatan que el conocimiento aplicado presenta a un aprendiz o a un profesor que se ha introducido en la educación y en la existencia de una realidad en la que "se ha aplicado la capacidad" (2006, p. 11). Aseguran que solamente se podrá fomentar una enseñanza de calidad si, ante la pluralidad de alumnos, las instituciones universitarias, así como el personal docente respaldan, de alguna

manera, la "mejora integral" del alumnado, evitando de este modo que se aparten del "camino de la transición", que decaigan o renuncien (2006, p. 163).

Tierno, Iranzo y Barrios (2013) explican, en base a las ideas de Zabalza (2002), Gairín (2003), Gather (2004) y Elizondo (2011), que las organizaciones de tipo universitario son "culturalmente complejas" y, por tanto, les resulta difícil "alinear los esfuerzos individuales" con el objetivo de realizar cambios de índole colectiva (2013, p. 229).

Lueddeke (1997), citado por Hannan y Silver (2014), pone de manifiesto la complejidad a la hora de realizar una serie de cambios enfocados a mejorar la enseñanza ya que, según dice, "los intereses personales, la inercia, el aferrarse a satisfacciones actuales y la ambigüedad de los roles juega su parte" (2014, p. 118). Así mismo, comenta que un gran número de organizaciones que han conseguido alcanzar la "madurez organizativa" (2014, p. 118), como parece ser el caso de los antiguos centros universitarios, están descubriendo que su propia cultura está entorpeciendo el desarrollo del proceso innovador y puede incitar tanto a la decadencia de los mercados como a un estancamiento de los mismos o a una falta de estabilidad que crece a nivel interno. En la misma línea, Zabalza (2007) expone que en el seno de las organizaciones se llevan a cabo lo que el autor llama "juegos de poder". Es por ello que, tal y como señala Elmore (1987), a quien refiere, numerosos investigadores han ligado los aspectos culturales a lo que éste último llama "apropiación del poder" (2007, p. 84). Del mismo modo, determina, "la Universidad es un espacio especialmente apto para la divergencia de pensamiento, de conductas y estilos de vida" (2007, p. 84). Igualmente, revela, la docencia se conserva "bastante inmune a las influencias institucionales" (2007, p. 93).

Sin embargo, el proceso de enseñanza, en palabras de González y Sánchez en Chamorro y Sánchez (2005), ha de comprenderse como una "acción social y cultural", la cual abarca tanto al personal docente como al discente mediante formas o procedimientos de carácter institucional, los cuales se encargan de posibilitar dicho proceso (2005, p. 11).

Lo entiende también así Prieto en Chamorro y Sánchez (2005), quien afirma que el docente lo que hace es educar y socializar. En esta línea, justifica la tendencia que se tiene a resaltar la función educativa o formativa en el hecho de que la relación marcada por la pedagogía entre profesorado y alumnado da por sentada una intención premeditada de enseñar unos conocimientos por parte del personal docente y de aprenderlos por parte del personal discente.

Monarca y Rappoport (2013) hacen referencia a las investigaciones que versan sobre el cambio educativo, realizadas por Adelman y Walking-Eagle (2003), Fullan (2002), Hargreaves y Fink (2008) y, por último, Hopkins (2008) al decir que, para que una nueva perspectiva pedagógica se convierta en algo real, son necesarias "acciones relacionadas con la normativa y con otros documentos de concreción de dicha política", "actuaciones" tanto de índole formativa como informativa, así como las relacionadas con el asesoramiento por parte de la administración de la educación y, por último, aquellas "acciones" que son emprendidas por los centros, como, entre otras, las controversias o la elaboración de documentación (2013, p. 56). En esta línea, Zabalza (2007) expone que la "democratización" junto con la "autonomía" constituye un elemento fundamental para ser capaz de comprender lo que significa el concepto de universidad, el modo de funcionamiento de éstas, así como las diferencias con otro tipo de organizaciones. En la misma línea, dice, democracia o "participación", como él la identifica, y autonomía o "identidad" (2007, p. 78), según su filosofía, son los bloques principales del patrimonio de tipo institucional de las escuelas universitarias.

Medina, Domínguez y Ribeiro (2011) avisan de los peligros a los que se enfrenta la universidad, cuando recuerda que tanto la sociedad como las instituciones son entes complejos castigados por ciertas "situaciones mundiales cada vez más convulsas" (2011, p. 123).

Fernández en Sánchez, Ortega, Triguero y otros (2015) sostiene que los cometidos de las instituciones superiores de enseñanza están basados en conservar y transmitir cultura, enseñar a sus alumnos sus futuras profesiones, así como investigar científicamente y educar a los "nuevos hombres de ciencia" (2015, p. 19). En este sentido, afirma que la universidad "tiene una función reproductora

del dispositivo hegemónico”, así como de las “creencias e ideologías dominantes” (2015, p. 19). Así mismo, asegura, basándose en Bowles y Gintis (1983), que “la forma de la relación educativa –las relaciones sociales de la educación– es lo que explica tanto su capacidad para reproducir las relaciones capitalistas de producción como su incapacidad para promover la igualdad y el desarrollo personal sano”. Por tanto, certifica que la universidad configura un “aparato ideológico del Estado” (2015, p. 19), o lo que Bernstein (1997), a quien refiere Martínez (2006), entiende al afirmar que “la práctica pedagógica es un espacio en el cual se lleva a cabo la producción y reproducción de la cultura” mediante los aspectos comunicativos que facilitan la “transmisión de mensajes con carga ideológica y relaciones de poder” (2006, p. 72). Por su parte, declara, apoyándose en Willis (2008), que “cualquier forma de sistema educativo es también resultado de la forma misma de la sociedad que, a su manera, organiza y fomenta aquellos sistemas que reproducen o perpetúan algunos de sus principios esenciales” (2015, p. 19). Refuerza la idea, haciendo alusión al pensamiento de Lledó (1998), de que todos los estudiantes universitarios que logran llegar a esta institución son “una posibilidad de desarrollo y creatividad” y, por consecuencia, los conocimientos que han de cultivar en ella “no pueden ser fruto de esa poda”, en los que, solamente, se les va a brindar lo necesario para que puedan llevar a cabo su faceta profesional. Recuerda a Lledó (1998), el cual insiste en que la actual institución universitaria ha de fomentar la “generosidad y el amor” de manera que pase “por encima del lucro” y de la “miserable consigna de ganarse mejor la vida”, así como alimentar un “saber libre y creador, una serie de conocimientos que, arrancados de la mejor tradición, lleguen a esa frontera de ebullición donde surge lo nuevo” (2015, pp. 22-23). Por su parte, considera que la relación entre la universidad y la sociedad ha valido para que, en infinidad de ocasiones, se llevara a cabo la “más miserable privatización de un bien público”, la cual se utiliza con el objetivo de sustentar los intereses de personas privadas que, desde “polvorientas ideologías confesionales, o desde los más descarados pragmatismos, son campo de cultivo para incompetentes y oportunistas” (2015, p. 23).

Zabalza (2007) considera que el “aspecto humano y funcional” o lo que es lo mismo, el “aspecto organizativo de las instituciones”, está situado por delante de la “estructura formal-nominal de la institución en sí misma” (2007, p. 70). Así

mismo, comenta, la Universidad es un "sistema abierto" y, concretamente, en el caso de organizaciones o contextos de aprendizaje, es imposible conocer dichos sistemas, ni mucho menos operar sobre ellos como si se tratase de lo que califica de "realidades cerradas, autosuficientes y autogenerativas"; al contrario, son "espacios sociales cuya dinámica interna viene prefigurada (...) por la dinámica social de la que es reflejo" (2007, p. 72). Resulta escasa a la vez que errónea la "visión de tipo taylorístico" que entiende las instituciones de tipo universitario como "engranajes mecánicos movidos por una racionalidad lineal y de contenidos explícitos" (2007, p. 73). Así mismo, comenta que es más adecuado y goza de una "mayor potencialidad" el hecho de "disciplinar" un punto de vista más dinámico y humano de la institución universitaria. En esta línea, cita a Crozier y Friedberg (1978), los cuales definen dichas instituciones como "universos conflictuales y su funcionamiento como el resultado de encuentros entre racionalidades contingentes, múltiples y divergentes de actores relativamente libres que utilizan las fuentes de poder a su disposición" (2007, p. 73).

Hannan y Silver (2014) declaran que "comprender las estructuras es importante pero no es suficiente", debido a que el conocimiento de las mismas confiere lo que un investigador americano califica como "pistas" para aquellos aspectos organizacionales que se han discutido como "cultura organizativa aunque no exactamente o de forma fidedigna". Así mismo, citan a Ott (1989), el cual sostiene que el comportamiento organizacional no puede ser concebido o presagiado investigando "sus sistemas o elementos estructurales". Confirman que las decisiones que empujen a la toma de iniciativas en la enseñanza y el aprendizaje que ayuden a sostenerlas o desecharlas o que sirvan para ampararlas o refutarlas no están influenciadas "tan solo por las estructuras formales" (2014, p. 98). Por tanto, comentan, una concepción de cultura es la vinculada con las organizaciones, las cuales comprenden lo que Beckhard y Pritchard (1992) llaman "el conjunto de valores (lo que es bueno y malo) y supuestos (creencias acerca de la naturaleza humana) que distingue una organización concreta de otras. Las normas (las reglas básicas de conducta) que guían las acciones en la organización" (2014, p. 99). En esta línea, refiriéndose tanto a Meyerson y Martin (1987) como a Masland (1985), explican que "las organizaciones son culturas" y que gestionar la cultura como una "metáfora de organización" y ver a las organizaciones como "diseños de

significado, valores y conducta” permite la evolución. De este modo, al comprender que la cultura es “algo más que simplemente el sistema de planificación, estructura y administración, que están implícitas, ésta aparecerá como un sustrato común” (2014, p. 99). En esta línea, hacen referencia a la clasificación de culturas que aporta Handy (1985). Dicha clasificación comprende, en primer lugar, “la cultura del poder”, la cual está sujeta a una “fuente de poder central”; en segundo lugar, abarca “la cultura del rol”, la cual está clasificada como “burocracia” y “trabaja con lógica y racionalidad”; en tercer lugar, concibe “la cultura del cometido o tarea”, enfocada a la función laboral y, por último y en cuarto lugar, engloba “la cultura del poder”, en la que las “estructuras” se mantienen únicamente con el objetivo de “servir a los profesionales que trabajan asociadamente” (2014, p. 99). Así mismo, aluden a otra clasificación de culturas llevada a cabo, en este caso, por McNay (1955). Dicha clasificación propone las “culturas cambiantes de las universidades” en cuatro niveles, siendo el primero de ellos el “colegium”; el segundo, la “burocracia”; el tercero, la “corporación” y el cuarto y último, la “empresa”, todos ellos presentes al mismo tiempo en las instituciones universitarias, pero con diversos grados (2014, p. 99). Refieren a Kerr (1964) quien, por su parte, resaltaba dos puntos de vista a la hora de definir las peculiaridades organizacionales entre las que se incluían las instituciones universitarias y, así mismo, afirmaba que “la visión desde fuera nos dice que la Universidad es progresista; la realidad interna es que es conservadora”. En esta línea y basándose en Kerr (1964), sostienen, el conservadurismo universitario ha llevado a cabo modificaciones serias en un entorno basado en el dinamismo, aunque, de modo histórico, solamente ha sido presionado irresistiblemente desde fuera (2014, p. 99). Siguiendo esta argumentación, citan a Ashby (1974), el cual establece lo que denominan “una analogía biológica”:

Es característico de los sistemas de educación superior que estén fuertemente influidos por la tradición. Despliegan lo que un biólogo llamaría *inercia filogénica*. Y no es sorprendente que una de sus funciones sea conservar y transmitir la herencia cultural. Es también característico de estos que de vez en cuando realicen ellos mismos un ajuste –algunas veces sin éxito– al ambiente social que los rodea. (2014, pp. 99-100)

Continuando con la idea de la cultura organizativa y desde el punto de vista ofrecido por el enfoque por competencias, Tierno, Iranzo y Barrios (2013) comentan, basándose en Bragg (2000), Gairín (2011) y Villa y Poblete (2011), que un currículo exige el paso de una "lógica individualista" conforme a la cual "el currículo universitario es una yuxtaposición" de las acciones de carácter individual del profesorado a otra de tipo colaborativo e institucional en la que tanto el perfil profesional de cada titulación como unos determinados aspectos relativos al diseño curricular y la coordinación entre asignaturas, departamentos y, por último, equipos docentes han de constituir la cultura organizativa de índole universitaria (2013, p. 227).

Grassi en Galán (2007) explica que "la inversión en educación es la decisión estratégica fundamental para fomentar el desarrollo de un país y garantizar la calidad del mismo" (2007, p. 121). Así mismo, asegura que "la Universidad es el lugar que una sociedad se da para el análisis crítico de los problemas que se plantean" (2007, p. 128). En esta línea, sostiene que la institución universitaria es el "lugar en el que lo que es problema o contradicción se convierte en objeto de reflexión" (2007, p. 128). Explica que "la mediocridad y la confusión que reinan en la Universidad se deben en gran medida a las opciones culturales efectuadas, a la falta de una cultura auténtica, de una cultura enraizada en una experiencia humana vivida dignamente" (2007, p. 128).

Jover y Villamor (2014) citan a Esteve (2009), el cual sostiene que "ningún Ministerio de Educación de los últimos treinta años ha considerado la formación de profesores como un tema prioritario y, en consecuencia, en ningún momento se ha hecho un planteamiento global, ni una inversión adecuada para afrontar un tema clave, de gran importancia estratégica" (2014, p. 88).

Bireaud (1990), citado por Zabalza (2007), expone que "desde finales del s. XIX, la Universidad (europea), en la cual es fácil hallar fuertes resonancias germánicas, prefiere pertenecer al sistema científico más que al sistema educativo" (2007, p. 120).

En referencia a las universidades americanas, Bok (1986), citado por Hannan y Silver (2014), afirma que, generalmente, las universidades son “grandes, descentralizadas, e informales organizaciones con poca autoridad jerárquica sobre la educación y la investigación” (2014, p. 100), o lo que Zabalza (2007) llama “ecosistema absolutamente atípico” en lo que, entiende, ha sido transformado el escenario organizativo de la universidad a partir del “alto nivel de democracia” del que se ha empapado últimamente, por un lado, su gestión y, por otro lado, la dinámica de origen interno (2007, p. 74). Por su parte, Hannan y Silver (2014) comentan que las universidades gozan de una cierta singularidad. Por tanto, aseguran, sus docentes se han amoldado a su oficio y, “a pesar de la debilitada oportunidad de la reciente reestructuración”, consiguen mantenerse al margen, lo que no es considerado un obstáculo a la hora de percatarse de que existe una cultura educativa superior, la cual se ha considerado como una cadena de “valores subyacentes, coherentes y aceptados” y, a su vez, se ha convertido en un quebrantamiento de los valores sociales los cuales sirven a la institución universitaria y por los cuales ésta misma es servida (2014, p. 100). Por otro lado, afirman, basándose en Meek (1988), que otra vía por la que aproximarse a la cultura institucional es la de comenzar por las discrepancias que subyacen o por los problemas que van surgiendo y apuntan que el conflicto cultural es evidente en las organizaciones profesionales. Del mismo modo, apoyándose en el mismo autor, comentan que, únicamente, porque la interacción grupal en un contexto organizacional se base en principios y “símbolos”, el resultado no está basado, de manera necesaria, en un acuerdo ni en un enlace vinculados a un conjunto de valores tanto distribuido como “internalizado” (2014, p. 100). Se apoyan en Cohen y March (1974), Peters (1987) y March y Olsen (1994), cuando aclaran que una cultura diversa y conflictiva dirigiría a una cultura de confusión a no ser que exista un “sustrato común” sobre el que gozar de una cierta prosperidad (2014, p. 100). Los cambios en la cultura son fruto de lo que Schein (1985), a quien citan, llama “la centralidad del liderazgo”, es decir, la gracia y destreza con la que, por una parte, poder ser consciente de una necesidad evolutiva y la gracia y destreza, por otra parte, para conseguir que dicha necesidad se lleve a cabo (2014, p. 101). Por el contrario, citando a Meek (1988), comentan que la mayor parte de los especialistas en antropología tachan como grotesca la percepción de que “los líderes crean la cultura” ya ésta surge como consecuencia de los procesos

interactivos sociales y colectivos tanto grupales como de “comunidades” (2014, p. 101).

Respecto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Knight reconoce que “la buena enseñanza implica el diseño de entornos de aprendizaje variados, llenos de relaciones percibidas que fomenten la participación”. La proliferación de las TIC parece implicar que “la presentación cara a cara, con independencia de su finalidad, ha quedado anticuada” (2008, p. 133). Sin embargo, Knight (2008) aboga por mantener el contacto directo entre profesor y alumno con carácter general, sin perjuicio del uso de otras plataformas asociadas a las TIC. Éstas se han convertido, en palabras de Hamelink (1981), citado en Pérez (2004), en una “infraestructura primaria” relativa a la totalidad de la producción industrial y al proceso distributivo de bienes y servicios (2004, p. 39). Pese a todo, según afirma Aguaded (2001), citado en Pérez (2004), “el protagonismo creciente de la sociedad de la información no nos debe hacer caer en un optimismo universal del poder salvador de la comunicación interactiva y digitalizada” (2004, p. 39).

El aula, como medio para el intercambio de información y la realización de actividades, es objeto de la reflexión de Biggs (2008), que vincula la calidad de la enseñanza con el tamaño de la clase, asegurando que éste es primordial en la labor docente. En relación a esta idea, hace distinción entre lo que llama “enseñanza expositiva” o “unidireccional” y “enseñanza interactiva” o “bidireccional” (2008, p. 109). Respecto a la primera, comenta que en aulas con un abundante número de alumnos la enseñanza es “endémica” y el reto de ésta consiste en “restaurar los apoyos al aprendizaje que reduce el contexto” (2008, p. 151) y, respecto a la segunda, que se produce en clases con un reducido número de estudiantes. En la línea de la primera, Alegre y Villar (2006) refieren a Husband (1997), el cual asegura que la calidad organizativa del curso, así como el tamaño del “grupo-clase” están vinculados a las estimaciones del alumnado en las que “está clara la dirección del impacto causal” (2006, p. 102).

En definitiva, la formación ya no es algo que, según Zabalza (2007), sólo tenga lugar “entre muros” y esté limitada a un espacio y tiempo determinados. Indica

que la misión de las instituciones universitarias en el escenario de la "sociedad del aprendizaje" alcanza una posición distinta ya que es una institución que goza de una menor autosuficiencia, está más concentrada en "sentar las bases del conocimiento que en desarrollarlo al completo" y, por último, tiene un mayor compromiso "con el desarrollo de las posibilidades reales de cada sujeto que en llevar a cabo un proceso selectivo" del que únicamente triunfen los que tengan una mayor capacitación o adaptación (2007, p. 65).

6.3 Calidad y excelencia o el camino principal a seguir

Reyes y Reyes (2012) aseguran que, en las instituciones universitarias, "una estrategia para incrementar la calidad (...) es satisfacer la demanda de servicio de los alumnos, con el fin de cumplir con esa parte donde la empresa tiene que satisfacer a su cliente, y haciendo hincapié al mundo cambiante que se vive (...) con la globalización" (2012, p. 88).

Salcines, Rodicio y de Salvador en Álvarez y Jiménez (2003) hacen referencia a Astín (1985), el cual explica que la auténtica calidad de una institución de carácter universitario está basada en su capacidad para el conseguir el mayor desarrollo posible de sus integrantes; dicho de otro modo, en lograr el "máximo valor añadido", comprendido como los "diferenciales del grado de desarrollo" de índole intelectual, afectiva, personal y, por último, social del alumnado, alcanzado este desde el comienzo hasta el final de su etapa formativa, como el del docente, tanto en su aspecto pedagógico como académico (2003, p. 98).

Lobato en De Miguel (2006) refiere a Knowles (1982) el cual asegura que "la calidad del aprendizaje que se realiza en una institución es definida por la clase de organización de que se trate" (2006, p. 202) ya que "la institución no es sólo un medio para clasificar actividades de aprendizaje, sino también un medio que facilita o inhibe el aprendizaje" (2006, pp. 202-203).

Pérez en Lomas (2002) indica que, de manera general, el saber académico se muestra como un conocimiento de índole dogmática, el cual se aprende discutiendo y añadiendo, en el mejor caso, lo que significan sus premisas. Así mismo, expone que el hecho de adquirir cultura con tintes académicos ha de ser

en todo momento un “proceso de reconstrucción” y no meramente un “proceso de yuxtaposición” (2002, p. 309).

Zabalza (2007) hace referencia a una investigación llevada a cabo por Evans y Abbot (1998) en la que resaltan la idea de que las instituciones de educación superior deben definir sistemas que mejoren la calidad mediante consideraciones que tengan en cuenta aspectos tales como el tiempo de los docentes o aquellos que puedan influenciar en su satisfacción y no mediante consideraciones de “costo-beneficio” (2007, p. 134). Entiende que, en el mundo universitario, la enseñanza de calidad es únicamente aquella que está capacitada para dar una respuesta efectiva a las necesidades tanto del alumnado como del profesorado. Expone que un problema importante con el que se encuentra el docente es precisamente que “se desconsidera la dimensión diacrónica del desarrollo profesional” (2007, p. 137).

En la misma línea, Tierno, Iranzo y Barrios (2013) explican, por un lado, que existen razonamientos que cobijan una transformación cualitativa de las instituciones universitarias con el objetivo de aumentar su calidad y, por otro lado, comentan que otros argumentos “expresan una inquietud ante lo que se percibe como una adopción curricular de las competencias que es innecesaria y que responde a un movimiento utilitarista y de mercantilización” (2013, p. 225). En esta línea, afirman que “las críticas se concretan en el menoscabo de la función científica y social de la universidad”, así como en la “debilidad de la definición y de la investigación en torno a las competencias” (2013, p. 225).

De Juan (1996) sostiene que “se exagera al menospreciar tanto el deseo orteguiano de una Universidad Cultural como el del cardenal Newman de una Universidad Social” (1996, p. 15) debido, comenta, a que la institución universitaria que se encarga de exagerar su esfuerzo o empeño de carácter científico y tecnológico se arriesga a retirarse de la realidad cultural de la sociedad.

La “autonomía” y la “rendición de cuentas” son, en palabras de Sanz (2014), dos concepciones que han de ir de la mano si lo que se pretende es mejorar la calidad en la educación (2014, p. 12).

En la misma línea, Silvero (2006) comenta, en base a las palabras de Pérez-Juste (1997), que la evaluación de la calidad en las instituciones universitarias ha de adaptarse a lo compleja que sea la realidad en el sistema educativo, así como a la pluralidad de elementos que influyen en esa realidad y, por último, a la multiplicidad de variables que intervienen, las cuales se encargan de complicar el proceso evaluativo. Así mismo, recordando a Mobilia y García-Valcárcel (1997), sostiene que la calidad educativa es algo más que una "pura inspección", la cual se basa en unos patrones con carácter prefijado e inflexible debido a que la valoración de la calidad en el contexto educativo se encarga de apuntar hacia mejorar y tomar decisiones, seguida por una labor con tintes reflexivos, así como de "autocontrol" y, por último, de "autorregulación" (2006, p. 36). Por otro lado, apoyándose en García Hoz (1981), Grad y Hernández (1997), afirma que la calidad educativa se muestra como un objetivo de este tipo hacia el que la institución universitaria se ha de encaminar. Así mismo, comenta que la eficacia en lograr la calidad de tipo educativo se ha de contemplar desde una perspectiva coherente y congruente entre, por una parte, las actividades que se realizan y los resultados que se consiguen mediante dichas actividades y, por otra parte, el juicio educativo que se toma como punto de partida con el objetivo de llevar a cabo la planificación de dichas actividades.

No es posible hablar de calidad de la enseñanza sin entrar a debatir sobre el concepto de enseñanza en sí mismo. A este respecto, Bowden y Marton recuerdan que "la enseñanza no es un objetivo sino un medio" a emplear por los centros educativos con el objeto de alcanzar el aprendizaje. Dado que las universidades son lugares en los que se ha de enseñar, investigar y servir a la comunidad, proponen "un cambio de enfoque general desde la enseñanza hasta el aprendizaje" (2012, p. 111).

Medina (2013) aborda la calidad de la enseñanza desde el paso previo constituido por la formación de los docentes desde el punto de vista del enfoque por competencias. De ella dice que ha de fomentar "la interdependencia", "el apoyo mutuo" y "la colaboración", como ariete de la suma de esfuerzos docentes hacia una enseñanza de calidad. Por ello, entiende que si lo que se pretende es fraguar un proceso docente dotado de una cierta calidad, el progreso o perfeccionamiento

de las competencias precisa de tareas que las fomenten y sofisticuen. En esta línea, Murray (1997), al que cita Knight (2008), analiza los tres atributos que la enseñanza ha de tener para poder considerarla como "la buena instrucción": en primer lugar, el "entusiasmo" y la "expresividad"; en segundo lugar, la "claridad de explicación"; y, en tercer lugar, la "relación interpersonal" y la "interacción" (2008, p. 141).

González (2001), citado por Casillas (2006), sostiene que la "universidad de calidad" es aquella en la que se motiva al alumno, se transmiten "buenos contenidos", no está masificada, está formada por un "equipo humano de calidad", está comprometida socialmente, tiene un "sistema de valores", es "eficaz" y "eficiente", goza de unas instalaciones apropiadas, da respuesta a las necesidades del alumnado y lo forma tanto profesional como personalmente (2006, p. 275). En esta línea, Tierno, Iranzo y Barrios (2013) hacen referencia a Morin (2001a), Morin (2001b) y Barnett (2005) al comentar que "el objetivo de formar científica, profesional y ética o ciudadanamente debería salvaguardarse en la universidad por encima de los detalles del debate" (2013, p. 225).

Medina, Domínguez y Ribeiro (2011) abogan por la necesidad de una verdadera profesionalización tanto del alumnado como del profesorado.

Zabalza afirma que la enseñanza está condicionada por una serie de barreras "estructurales", "materiales" y "organizativas" que perturban tanto su progreso como su excelencia (2009, p. 173). Respecto de estas barreras, Knight (2008) recuerda las reflexiones de Kember (2000) sobre la calidad de la enseñanza. El sistema tradicional ha trabajado en mantener y mejorar la calidad, lo que llama "el aseguramiento de la calidad", pero no hay evidencias de que ello haya mejorado el proceso enseñanza-aprendizaje. Por ello, Kember (2000), confía en "los proyectos de aprendizaje en la acción" como forma alternativa de mejorar la calidad, ya que su alcance supera a los profesores y produce un enriquecimiento directo tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Knight (2008) habla de "la vitalidad de la enseñanza", sustentada por la aportación institucional de lo que Bland y Schmitz (1990), a los que cita, llaman "prácticas

institucionales”: la enseñanza ha de tener preferencia “en los objetivos de la misión”, debe proyectarse “en las políticas de personal” de forma que englobe “los sistemas de recompensas” y debe admitir ayuda “de los centros de desarrollo docente y profesional” (2008, p. 105). Aborda el aspecto de la calidad de la enseñanza, afirmando que un gran número de entidades de educación superior asegura que ésta es significativa “para las decisiones de promoción”, es decir, que si lo que se pretende es progresar, lo que hay que hacer es “superar cierto umbral de competencia”, aunque, al traspasar dicho “umbral”, “la promoción” dependerá de los procesos de investigación que se lleven a cabo (2008, p. 249). En esta línea, el autor asegura que, cuando la docencia tiene una cierta importancia “para la promoción”, es posible que “las expectativas” se agrupen en términos como la “reputación docente”, la “amplia competencia docente”, la “amplitud de la actividad docente”, la “innovación” (2008, p. 249), el “liderazgo curricular” y, por último, la “actividad investigadora profesional” que, basada en la “reflexión de carácter investigador”, suele ser considerada como “prueba fehaciente de calidad docente” (2008, p. 250).

Barnett (2001), al que citan Cortés y Carrillo en Cisneros, García y otros (2010), avisa de lo que entiende un paso hacia delante de la universidad como institución:

Las universidades están prestando más atención a la sociedad del aprendizaje y están pasando a formar parte de ella. El nuevo vocabulario, que incluye términos como ‘competencia’, ‘resultados de aprendizaje’, ‘acumulación de créditos’, ‘perfiles de aprendizaje’ y se refieren a los estudiantes como ‘productos’, no solo es sintomático de los cambios internos del currículo de la educación superior, sino que además evidencia una reconfiguración del conocimiento que responde a las demandas contemporáneas” (2010, p. 233).

La enseñanza tiene en la planificación uno de sus aliados. Castaño en Blanco (2010) entiende la planificación como el “proceso de establecer unos objetivos y elegir los medios más eficaces para alcanzarlos” (2010, p. 35) y no duda en considerarla como una competencia transversal. Así mismo, entiende como deseable el que la planificación alcance un próspero perfeccionamiento, para lo

cual se han de tener en cuenta diversos y variados niveles de repercusión de la misma: la "Planificación Estratégica", primordial por su consecuencia en propuestas a largo plazo; la "Planificación Media o Táctica", que hace referencia a un futuro próximo con una proyección de, aproximadamente, dos meses; y la "Planificación Operativa", a la que atribuye la responsabilidad de los procedimientos o instrucciones inmediatas, con un tratamiento cuya duración es semanal o, incluso, diaria (2010, p. 36). Con ello, para lograr un progreso óptimo de la planificación, propone realizar las siguientes actividades: análisis, síntesis y jerarquización de objetivos; gestión y programación de recursos, tiempos y tareas; integración de esfuerzos humanos y globalización de procesos. Al respecto de la planificación, Hannan y Silver (2014) ponen en evidencia un ambiente tanto de enseñanza como de aprendizaje e innovación el cual está absolutamente ilocalizable "en las formalidades o responsabilidades de las estructuras" (2014, p. 95). De cualquier modo, sostienen, las vías con las que planear la enseñanza y el aprendizaje en un terreno innovador progresan, se discuten, se tratan y se afrontan en un complejo proceso interactivo cultural.

Alegre y Villar (2006) hacen alusión a Newble y Cannon (1991), los cuales defienden la planificación mediante guías docentes. Señala que una guía es un "proyecto de indagación, estudio y proyección" que ha sido producido por un docente el cual se encarga de planificar sus labores a corto y medio plazo con la vista puesta en la consecución de una cierta calidad docente o en los "estándares delineados por la institución" (2006, p. 281). Así mismo, citan a Martínez y Sauleda (2004), quienes aseguran que uno de los propósitos básicos de "reconfiguración" de la enseñanza superior es la confección de "guías docentes delineadas" con arreglo a un "modelo de diseño curricular" que concuerda con la "reconceptualización" que demanda el nuevo espacio europeo. Así mismo, comentan que lo que precede indica, entre otras tendencias curriculares, que "las guías estén centradas en el trabajo de aprendizaje del alumno, sean estructuradas y transparentes para facilitar la movilidad" y, por último, "estén descritas en términos de contenidos y competencias y coherentes en su conjunto" (2006, p. 283).

7. LA ENSEÑANZA EN EL FUTURO: HACIA DÓNDE CONVERGE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Ochoa (2012) hace referencia a Beltrán (1992) cuando asegura que los humanos están capacitados para aprender ilimitadamente de manera que pueden adquirir conocimientos durante toda su vida.

Zabalza (2007) aboga por “reforzar la identidad de la institución”, pues “supone potenciar la identificación con ella” ya que, comenta, “la identidad no se posee, se construye” (2007, p. 83).

7.1 El punto de mira o hacia dónde se dirige la enseñanza

Chomsky (2012) sostiene que “una educación cuya meta sea lograr un mundo más democrático debería proporcionar a sus estudiantes herramientas críticas con las que trazar relaciones entre los acontecimientos que, finalmente, desenmascaren las mentiras y el engaño” (2012, p. 41).

El objetivo educativo es, en palabras de Bertrand Russell, a quien recuerda Chomsky (2012), “lograr que se perciba el valor de la realidad ajena a la dominación” con vistas a la creación de “ciudadanos sabios de una comunidad libre” (2012, p. 46).

La responsabilidad educativa, según Chomsky (2012), corresponde en parte, indudablemente, a las universidades y a los “sistemas formales de información”. Por tanto, según Chomsky (2012), basándose en Dewey, “ello es cierto (...) si el objetivo de la educación es educar para la libertad y la democracia (...) o bien educar para la obediencia, la subordinación y la marginalización, como exigen las instituciones dominantes” (2012, p. 57). En esta línea, explica que, cuando las oportunidades son inexistentes, la libertad es un “regalo envenenado” y, por tanto, “negarse a proporcionar estas oportunidades es un acto criminal” (2012, p. 159).

Desde un enfoque sistemático, Tierno, Iranzo y Barrios (2013) afirman que la transformación y redefinición de la universidad atiende las dimensiones “curricular”, “didáctica”, “metodológica”, “relacional”, “investigadora” y

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

“sociocultural” (2013, p. 228). En esta línea, explican que no sería fructuoso no llevar a cabo el atendimiento de todas estas dimensiones ni ocuparse de la manera de “institucionalizar procesos didácticos coherentes con la opción curricular” (2013, p. 228).

La vida académica, según comenta Di Napoli en Rué y Lodeiro (2010), no maneja únicamente aspectos epistemológicos ni administrativos ya que, según dicen Dall’Alba y Barnacle (2007), es un “proyecto ontológico” debido a que “involucra personas, su valor profesional y personal, y, en definitiva, su sentido del mérito. Y la belleza de la vida académica radica, sobre todas las cosas, en una diversidad que escape a la conformidad” (2010, p. 197). Por su parte, Manzanares y Palomares en Escribano y Del Valle (2008) recuerdan que el alumnado representa un “punto central para el cambio buscado” ya que dicho cambio actúa en base a un proceso en el que cabe la posibilidad de que se desarrolle con lentitud pero que, sin la colaboración del alumnado, no podrá llevarse a cabo ya que éste ha de ser un “agente responsable de su propio aprendizaje” (2008, p. 113).

Por su parte, Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014) afirman que es útil diseñar programas de intervención en el ámbito educativo, los cuales no estén basados únicamente en mejorar las “capacidades empáticas”, sino también en mejorar la conciencia individual sobre los “comportamientos prosociales” así como los de tipo cooperativo y de ayuda en el aula (2014, p. 29).

La educación, en palabras de Martínez (2006), ha pasado de ser comprendida como “netamente transmisora” a ser entendida como “recreadora y generadora del conocimiento y de la cultura” (2006, p. 68)

La educación, según López (2012), ha de estar fundada en conseguir que el “ser humano llegue a ser sujeto, se construya como persona, transforme el mundo” y comience a entablar tanto con el entorno como con los demás relaciones comunicativas y recíprocas (2012, p. 44). En la misma línea, hace referencia a Freire (1990), el cual señala que la educación habría de zanjar la “diatriba”, la oposición profesor-alumno y, por último, tendría que apoyarse en una idea que sea capaz de abarcar a través de prácticas integradoras ambos polos, por otro

lado, opuestos. Así mismo, asegura que la educación "ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir conocimientos y valores a los alumnos", sino que ha de ser un ejercicio "eminentemente cognoscente" mediante el cual los estudiantes dejen de ser "dóciles receptores", así como verdaderos "silos pasivos de conocimiento" (2012, p. 44). Recuerda a Parra (2002), para afirmar que la educación tendría que desarrollar el "poder de captación y comprensión del mundo" que se presenta como una "realidad dinámica, en transformación", con la mente puesta en la idea de que los alumnos aprendan de manera autónoma e independiente, y no como un contexto real estático. Cita a De Zubiría (1998), el cual asegura que las nuevas estrategias educativas rompen con lo que llama "paradigma tradicional" e identifica el aprendizaje con un "proceso de impresiones" que, visto desde fuera, cala en el alumnado (2012, p. 51). Recuerda a Menchén (1987), quien señala que "la educación ha de ser un escenario de aprendizaje en el que el alumno, mediante la creatividad, sea agente de su propio aprendizaje" (2012, p. 53). Es lo que Parejo (1995) refleja cuando asegura que "si queremos aire fresco en la educación, interesa cuestionar modelos y reconstruir en espacios de mayor entendimiento" (1995, p. 89) y cuando defiende la idea de que "en nosotros se debate la demanda de los demás", es decir, de relacionarnos, de conectar y, por tanto, de acabar con la soledad (1995, p. 93).

Arellano (2006) sostiene que la educación ha proponerse como meta la reconstrucción de un ámbito social más justo y la educación en valores, ambas acciones encuadradas en procesos de índole comunicativa a partir de un enfoque mediador y canalizador de las relaciones interpersonales. Así mismo, hace referencia a Herrera (2001) que explica que la educación ha de permitir el "uso ampliado del conocimiento, la información y la comunicación" en tres aspectos, siendo el primero de ellos la "ampliación de la interacción", el segundo de ellos la "apropiación y recreación de la cultura" y, por último, la "formación del ciudadano" (2006, p. 6). En esta línea, Arellano (2006) señala que "es necesario impulsar una cultura del diálogo" (2006, p. 6).

Cano (2008), recordando a Morin (2001), sostiene que "hay que eliminar la fragmentación y apostar por un conocimiento integrado" el cual pueda superar la "superespecialización y el reduccionismo que aísla y separa" (2008, p. 3).

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

Ureña, Valles y Ruiz en López (2011) señalan que las instituciones educativas superiores deben contribuir a que el alumnado mantenga la capacidad de aprender durante toda su vida. Así mismo, consideran que las “metodologías activas” así como el trabajo grupal dentro de lo que llaman “aprendizaje experiencial y colaborativo” crean puntos de vista que apoyan dicho aprendizaje (2011, p. 106).

Corral en Sánchez (2010) sostiene que “si los clásicos nos dejaron que el obrar sigue al ser”, los aspectos coherentes de un sistema evaluativo universitario vendrán marcados porque en el mismo se aprecien todas las tareas de índole docente y discente que se proponen desde los nuevos métodos docentes y que se han llevado a cabo tanto dentro como fuera del aula (2010, p. 95).

Zabala (1995) apuesta por la idea de que “más que movernos por la adscripción acrítica a uno u otro modo de organizar la enseñanza, hemos de disponer de criterios” que nos posibiliten valorar aquello que es más adecuado en un cierto momento para alcanzar unos propósitos concretos, desde la creencia de que no todo tiene el mismo valor, ni sirve para la satisfacción de las mismas finalidades (1995, p. 89). En esta línea, Zabalza (2007) hace alusión a Ferrández (1989), quien hace hincapié en la necesidad de dar prioridad a una formación de carácter básico “por la doble función que cumple de servir de base a la formación para el trabajo y a la formación permanente” (2007, p. 49). Así mismo, define formación como un “proceso” ligado, de manera íntima, “a la realización personal y profesional de los sujetos” (2007, p. 53). El florecimiento cultural de la formación de manera continuada, así como su extensión a los escenarios laborales e investigativos ha significado una “progresiva vulnerabilidad de la propia idea de formación” (2007, p. 54). Por lo tanto, expone, “la formación a lo largo de la vida no es un eslogan vinculado al neoliberalismo industrial y orientado a mantener la presión adaptativa sobre los futuros empleados para garantizar mejores cotas de competitividad en las empresas” (2007, p. 55) y añade que este tipo de formación se ha convertido en un proceso que define como “irreversible” a la vez que “necesario” (2007, pp. 55-56).

Gómez (1995) cree que existen dos maneras de entender la enseñanza. La primera de ellas, afirma, gira en torno al mecanicismo, donde las decisiones importantes

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

no las toma el profesorado ya que la función de éste se basa en cumplir con las normas. La segunda, sostiene, es de "carácter adaptativo" debido a que, para que la enseñanza goce de cierta efectividad, ésta ha de sufrir un proceso de diversificación y adaptación a las necesidades de los entornos en los que se lleva a cabo (1995, p. 41). Entiende que tanto el centro educativo como el aula actúan como "agentes socializadores" y forman un entorno "regenerador de actitudes" (1995, p. 51).

Rué y Lodeiro (2010), basándose en Dearing Report (1992) y en Barnett (1999), aseguran que "hay un amplio acuerdo en el que el paradigma de la universidad de perfil humboldtiano llegó a su límite vital, y también en que desde los años noventa del pasado siglo empieza a cristalizar un nuevo modelo, mucho más poliédrico" al que según refieren a Barnett (1999) y Di Napoli (2003) "nuevas demandas socio-formativas, nuevas funciones y nuevas estructuras configuran nuevas identidades académicas" (2010, p. 12).

Así mismo, Alonso, Fernández y Nyssen (2009), citados en Torres-Coronas y Vidal-Blasco (2015), creen que es de vital importancia acortar distancias entre la institución universitaria y la sociedad.

Por su parte, Martínez (2013) sostiene que agregar a la cultura del centro mecanismos que impulsen la "identidad", así como el "sentimiento de pertenencia" y la "cultura de la mejora continua, y (...) de la evaluación", refuerzan el organismo y favorecen significativamente el éxito de los alumnos (2013, p. 9). Así mismo, confirma que la práctica correcta del liderazgo cultural se define como un instrumento poderoso con el objetivo de reforzar la institución, lo que se traducirá, asegura, en mejores consecuencias educativas. Atribuye importancia a la dirección, al señalar que, con independencia del "estilo de dirección" que se lleva a cabo en un centro educativo, la dirección influye significativamente debido a que su actuación repercute en todos y cada uno de los procesos (2013, p. 12).

Así mismo, Zabalza (2007) declara que, con el intento de separar los aspectos educativos de los formativos, se arriesga a "mecanizar la formación", así como a "reducirla a un proceso puramente instrumental y adaptativo" (2007, p. 41). En la

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

misma línea, afirma, la "formación puede no sólo ser concebida como algo que no tiene que ver con el desarrollo personal, sino que mantiene propósitos contrarios a esa idea" (2007, p. 41). Así mismo, apoya la idea de que parece evidente que exista un discurso formativo de índole pedagógica que pueda preservarse desde otras ópticas de tipo más economicista o simplemente volcado al enfoque laboral. Entiende que la acción de tipo universitario tendría que prometer a los alumnos una oferta en cuanto a formación se refiere que considerase, en primer lugar, la "dinámica general de desarrollo personal"; en segundo lugar, la "mejora de los conocimientos y capacidades de los sujetos" y, en tercer lugar, la "referencia al mundo del empleo" (2007, p. 45). La primera de las dimensiones, afirma, estaría respondiendo a qué aportan los docentes a los alumnos en cuanto a su desarrollo de tipo personal. La segunda de ellas, comenta, respondería a la pregunta de lo que han aprendido durante el periodo universitario, así como las competencias que han obtenido. Por último, afirma, la tercera de ellas insiste en que "la dimensión global formativa" (2007, p. 45) no supone olvidarse de que la institución universitaria está asumiendo una gran responsabilidad en la formación y acreditación de los profesionales y, por tanto, se plantea en qué ha contribuido significativamente el personal docente a los estudiantes de cara a insertarse laboralmente.

Al respecto de la formación docente, Gómez (1995) advierte que "la renovación pedagógica del profesorado no debe funcionar a golpe de disposición legislativa" (1995, p. 8). Más bien al contrario, dicho en palabras de Putnam y Borko (1997), citados por Silvero (2006), "los profesores deberían ser tratados como personas que están aprendiendo activamente y que construyen sus propias interpretaciones" (2006, p. 146).

Lo señala Silvero (2006) quien, apoyándose en Gordon (1998), Loucks-Horsley, Hewson, Love y Stiles (1998), McKeachie (1997), McKeachie y otros (1986), Mills (1998), Patrick y Pintrich (2001), afirma que "la práctica reflexiva y la formación en aspectos propios del proceso de instrucción" basados en la didáctica, en la metodología, etc. se presentan como medios idóneos de cara a la formación del docente y a la mejora del compromiso hacia la labor del profesorado (2006, p. 104).

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

Sanz (2014) asegura que se necesita una buena inyección realista y pragmática con el objetivo de no proyectar en las normas un sistema teñido de utopismo y atemporalidad. A este respecto, comenta que la sociedad demanda un acuerdo en las normas que rigen las políticas educativas. Dicho acuerdo, asegura, ha de dar estabilidad al sistema y evitar su cambio cada ciclo electoral. En esta línea, explica, es probable que la falta de este acuerdo sea consecuencia de un cierto "déficit de la sociedad civil" (2014, p. 8). En una sociedad que cambia, que goza de pluralidad y de dinamismo es necesaria, de manera inexorable, la introducción de variables y otros antecedentes de cara a regularizar la educación. Así mismo, sostiene que "debe ser la evidencia del conocimiento la que imponga una determinada práctica, más que una extrínseca al profesorado" (2014, p. 9). La normativa educativa, entiende, tiene y tendrá una función educativa "prospectiva" a la vez que "configuradora" (2014, p. 15). Por este motivo, asegura, dicha normativa ha de estar actualizada e integrar los saberes, así como las pruebas que se procedan de procesos investigativos y evaluativos. Afirma que se ha de huir, por todos medios, de "un planteamiento reduccionista" a la vez que "simplificador" (2014, p. 15) para hacer frente a la ejecución o perfeccionamiento de las normas educativas. Así mismo, puntualiza que el modelo contemporáneo de administración educativa representa un obstáculo para dar una respuesta ágil, flexible y eficaz a las necesidades sociales cambiantes.

Más aún, Aguado en Álvarez y Jiménez (2003) afirma que "la figura de tutor universitario deberá ser considerada en la forma adecuada y por las más altas instancias para que sea recompensada, tenida presente y reconocida de manera adecuada y no se la considere como (...) una tarea menor" (2003, p. 144).

Knight (2008) enuncia cuatro propósitos que persigue la enseñanza universitaria: "dominio de los contenidos", "comprensión de los principios y los conceptos", fomento de "las destrezas personales" y promoción de "las cualidades personales" (2008, p. 62).

Sanz (2014) considera imprescindible el establecer en la educación ciertos valores, como el trabajo en equipo o el emprendimiento. Sin embargo, afirma, si se toman dichos valores como únicos modelos de referencia, se puede caer en una normativa

de carácter pragmático y de “corto vuelo, puramente contingente” que confunde el sentido educativo (2014, p. 8).

Bowden y Marton (2012) consideran que un plano curricular basado en principios competenciales está asentado en la concreción de las destrezas de las que necesitarán hacer uso los alumnos en su faceta laboral y en diseñar el currículo con el fin de adquirirlas. De esta concreción hablan Blanco y Learreta en Blanco (2010), que entienden que pretender concentrarse en un número incalculable de competencias a perfeccionar arrojaría un resultado minúsculo y poco activo. Desde otro punto de vista, Knight (2008) asegura que en la educación universitaria hay un número excesivo de personas que se prestan “a su propia infelicidad” al dedicar “a las innovaciones” más tiempo del realmente necesario (2008, p. 238).

Tal y como reflexiona Yániz en Villardón-Gallego (2015), un currículo basado en un enfoque competencial debe articularse en torno a variables que permitan aprender las competencias específicas definidas en cada perfil educativo. Para ello, citando a Yániz (2006), sugiere articular el currículo en torno a los objetivos propuestos por Lasnier: “globalidad”, sin fraccionar excesivamente el aprendizaje, considerando enfoques no excesivamente concretos, que permitan abordar competencias específicas pero sin perder de vista su pertenencia a un concepto global; “actividad”, manteniendo un aprendizaje dinámico y activo, mediante “estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas”; “alternancia”, entre actividades vinculadas con un aprendizaje de tipo parcial y las vinculadas con aprendizajes globales; “aplicación”, que permite a los alumnos comprender el alcance de su conocimiento; “significatividad”, que aporta significado al contenido del aprendizaje; “coherencia”, entre las distintas actividades previstas en el currículo; “iteración”, entre actividades, conscientes de que el aprendizaje no se obtiene en un momento puntual, si no como repetición pautada de actividades; “transferencia”, como transmisión de información y capacitación (2015, p. 19). A la hora de plasmar estas variables dentro del currículo ha de considerarse el camino para viajar de lo abstracto a lo concreto ya que, tal y como señala Bonsón en Blanco (2010), trabajar la noción de competencia supone irremediabilmente entrar en un terreno resbaladizo ya que encontramos algunas concepciones de competencia que arriesgan a la hora de transformarse en una idea determinada.

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

Los objetivos de la enseñanza se han de plasmar en los objetivos de las asignaturas. Es lo que Stigler y Hiebert (1999), citados por Knight (2008), llaman "ingeniería memética", en la búsqueda de la construcción de currículos educativos alineados con el objetivo en lugar de con las metodologías docentes (2008, p. 137). A este respecto, Bonsón en Blanco (2010) manifiesta que los objetivos de las asignaturas son producciones de una serie de competencias traducidas en un dominio determinado y expone la existencia de múltiples opciones de afiliación de las competencias a las diversas materias. Bennet, Dunne y Carré (2000), mencionados por Bonsón en Blanco (2010), deducen que pueden darse diferentes opciones:

- Las destrezas de tipo general están integradas en la materia con el objetivo de impulsar la investigación.
- La enseñanza de la materia se lleva a cabo mediante la obtención meditada.
- Se insiste en que los alumnos obtengan competencias generales afianzadas en la experiencia del área.
- El empaque se proyecta únicamente en las competencias generales de manera que "el conocimiento disciplinar puede no tener ningún vínculo con el conocimiento de la disciplina" (2010, p. 30).
- La fuerza se impone en el saber de la disciplina y su utilidad. Podría decirse que hay cierta clase de producción en competencias generales.
- Se hace hincapié tanto en el alcance de las competencias genéricas como en la apropiación de las peculiaridades del trabajo.

La consideración de los objetivos de la enseñanza puede articularse en torno a lo que Biggs denomina "anchura" o "cobertura" del currículo y "profundidad del mismo", cuya multiplicación dan lugar a la "área" curricular. Considera que esta última se mantiene siempre constante, esto es, currículos con gran amplitud de miras profundizan poco en la materia, y viceversa. Por ello, "una enseñanza de calidad aumenta el área, manteniendo la profundidad" (2008, pp. 68-69).

A este respecto, Paricio en Rué y Lodeiro (2010) recuerda a Monereo y Pozo (2003), quienes sostienen que “los planes de estudios consisten muchas veces en proporcionar a los alumnos las piezas de un puzle que nadie o casi nadie conoce, y que inevitablemente acaban por no encajar entre sí, si es que el alumno llega a plantearse la necesidad de hacerlas encajar” (2010, p 27). En lo referido al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo refrendan Pou, Jurado, Diz y otros en Rué y Lodeiro (2010), cuando comentan que la cultura en la que se desenvuelven los docentes universitarios está caracterizada por un “marcado carácter individualista” (2010, p. 61). Así mismo, aseguran que tanto el hecho de aislarse como la carencia colaborativa entre el profesorado universitario deterioran la calidad del proceso educativo debido a que estos aspectos suelen originar, entre otras cosas, el solapamiento de temas entre asignaturas, así como “parcelaciones rígidas de los contenidos” y exceso de carga de trabajo en el alumno (2010, p. 63). Comentan que “las competencias a lograr son objetivos de titulación, no de asignaturas” y sostienen que es necesario que los docentes adopten visiones de manera global y no fragmentada, ya que es pertinente llevar a cabo la definición de un “proceso gradual de adquisición en los distintos cursos”, el cual únicamente será exitoso si el profesorado universitario logra coordinarse eficazmente (2010, p. 63). Afirman que los proyectos que se realizan con la cooperación de varias disciplinas forman un instrumento muy útil en la educación de índole universitaria debido a que permiten que el alumnado logre un aprendizaje de mayor calidad ya que dichos proyectos impulsan que los estudiantes se impliquen activamente, simplifican la “adquisición de competencias transversales”, ofrecen facilidades para que se establezcan vínculos entre diversas materias y, por último, manifiestan patentemente la unión entre lo que se ha estudiado y el ámbito profesional. Por otra parte, aseguran que dichos proyectos interdisciplinarios admiten que el profesorado incremente su nivel tanto coordinativo como cooperativo debido a que las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se producen al iniciarlos ejercen como auténticas máquinas motoras, como elementos que transmiten dinamismo colaborativo y laboral en equipos docentes, cuyos “beneficios se nos antojan incuestionables” (2010, p. 83). En esta línea, comentan que, a través del trabajo docente en equipo, es viable conseguir resultados que, de manera muy difícil, se hubieran podido lograr mediante “esfuerzos aislados de carácter individual” (2010, p. 84).

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

Martínez, Arandia, del Castillo y otros en Rué y Lodeiro (2010) comentan que es necesario el desarrollo de una "cultura colaborativa" entre los profesores la cual se plasme en el trabajo en equipo y que éste pase a convertirse en el modo usual de "hacer y funcionar", tanto a nivel "macro como micro" dentro de una institución universitaria "permeable a la sociedad" (2010, p. 91). La sociedad del conocimiento, aseguran, ha originado nuevas formas de comprender el mundo organizativo así como su "entramado interno". De esta manera, confirman que el "aprendizaje es el eje central" de la sociedad del conocimiento y que, cada vez más, el futuro de los países va ser dependiente de su "capital social". En relación con este asunto, hacen referencia al informe de la OCDE del año 2000 sobre 'Gestión del conocimiento en la sociedad del aprendizaje' en el que se resalta de manera explícita que "nos desplazamos hacia una economía del aprendizaje, en el que el éxito de los individuos, las compañías, las regiones y los países reflejarán, más que cualquier otra cosa, su capacidad para aprender" (2010, p. 91). Por tanto, lograr un aspecto cultural diferente del ámbito universitario en el que el aprendizaje sea el eje sobre el que verse toda la acción de la entidad universitaria ha de pasar a ser un "objeto estratégico de cada facultad" (2010, p. 92). Comentan, basándose en Hargreaves (2003), que el objetivo organizativo actual es promover la formación de grupos y de una cultura que se base en el aprendizaje de manera mutua y espontánea. Así mismo, citan a éste último, el cual confirma que "si los docentes quieren progresar como profesionales y tener un impacto en el complejo mundo de la formación, deben aprender a confiar y a valorar a los colegas que son distantes y diferentes de ellos tanto como a los que son como ellos" (2010, p. 93). Así mismo, sostienen que "el nudo gordiano de la reforma en que estamos embarcados sea la implicación del profesorado en la misma". De este modo, aseguran que "la implantación del Espacio Europeo no requiere más profesores, sino otros profesores" (2010, p. 94). Por su parte, Carrillo, Álvarez del Castillo, Garrido y otros en Rué y Lodeiro (2010) afirman que el trabajo formativo de competencias conlleva, por una parte, conseguir que el alumno sea el verdadero protagonista de su propio proceso de aprendizaje y, por otra parte, entender la figura del docente como una figura orientativa en dicho proceso. Así mismo, afirman, basándose en Delgado (2006), que la práctica educativa no puede estar basada únicamente en la cantidad de información que se recibe, sino en la calidad de la misma y, por tanto, "en la capacidad para entenderla, procesarla,

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento, así como en la capacidad de aplicarla a diferentes situaciones y contextos sociales y/o profesionales" (2010, p. 116). Así mismo, hacen hincapié en la idea de que un aprendizaje "relevante y de calidad" demanda profesores que faciliten, impulsen y, por último, orienten al alumno en su proceso de formación, al mismo tiempo que utilicen diversos procesos estratégicos con los que favorecer la consecución y el perfeccionamiento de las competencias (2010, p. 116). En la misma línea, aseguran que el "proceso de establecer los procedimientos y criterios de evaluación" es el escenario donde los "resultados de aprendizaje adquieren consistencia" confirmando o provocando la "redefinición" de los aspectos competenciales que los alumnos han de trabajar en una materia (2010, p. 119).

Por su parte, Di Napoli en Rué y Lodeiro (2010) apunta que es palpable la existencia de una "tensión entre la noción tradicional de libertad académica" comprendida como la "capacidad autónoma y autogenerada del académico" con el objetivo de explicar "su propio rol en la búsqueda desinteresada del conocimiento" y los aspectos tendenciales más actuales (2010, p. 189). Así mismo, hace alusión a la "verdad" y la "autenticidad" de Ortega y Gasset (1930/2007) en 'La Misión de la Universidad' asegurando que éstas, según Henkel (2000), encarnadas "en el amor a la disciplina académica, la investigación y la enseñanza están siendo confundidas con el accionar de las fuerzas del mercado" (2010, pp. 189-190). Por otra parte, hace referencia a Bauman (2000), el cual afirma que "la liquidez ha suplantado a la solidez en las relaciones sociales", aspecto que confiere "mucho más libertad de acción" y, a su vez, "hace que nuestra comprensión del mundo sea cada vez más inestable y compleja" (2010, p. 191). Así mismo, plantea "la necesidad de reconstruir el orden simbólico de la vida académica" (2010, p. 196) asegurando que esta actuación habría que sustentarla "en el tipo de crítica y pensamiento propios del ámbito universitario" (2010, p. 196) y, por consiguiente, "no en el retorno a la época dorada de las torres de marfil" (2010, p. 196). Asegura, por tanto, que el objetivo, basándose en Rowland (2006), es llegar a un tipo de institución universitaria que se interroga a sí misma y que "sitúe la reflexión cívica de tendencias socioeconómicas e ideológicas en el centro del debate" (2010, p. 196). Entiende que la "actitud crítica" es la "esencia del trabajo académico" debido a que la aportación máspreciada que el personal académico

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

puede producir a la educación superior es “esa alternativa crítica e informada a la dinámica y evolución de la sociedad” ya que, de algún modo, el “valor real de la profesión académica reside en su amor e interés por el aprendizaje, la enseñanza y la investigación” (2010, p. 197). En ello coincide Colomer en Lomas (2002), quien expone que “la evolución social (...) ha conducido a una división muy compleja del trabajo que, (...), exige poder operar sobre representaciones simbólicas de la realidad” (2002, p. 87). Por último, comenta que “lo que se requiere es una forma de liderazgo activo (no sólo reactivo) en relación a gobierno, empresa e industria, cuando se trate de cumplir un proyecto de educación superior que no sólo esté inspirado por la eficiencia económica sino también por la responsabilidad cívica”. Este planteamiento es lo que Nixon (2008) califica como “liderazgo cívico” o lo que es lo mismo: “aquel que tiene firmes bases éticas” y se encarga de posicionar a la institución universitaria en el eje de la controversia en las sociedades democráticas (2010, p. 200).

Bernardo (1997) asegura que la metodología ha de estar definida por la “inducción y la deducción como instrumentos eficaces de enseñanza y aprendizaje” (1997, p. 29). Por tanto, dice, “la interrelación existente en el contexto educativo puede interpretarse como un proceso específico de comunicación” (1997, p. 29). Así mismo, explica que “la adecuación a los objetivos de enseñanza y aprendizaje nos obliga a optar por una pluralidad tipológica” (1997, p. 43). Relata que “la consideración de la educación como un proceso (de madurez, de aprendizaje, etc.) debe erradicar también la tentación de estaticidad y definir esta actuación programática como eminentemente dinámica, esto es, condicionada por el desarrollo de las distintas modalidades y fases de la configuración y de la puesta en marcha de la misma” (1997, p. 64).

Guanipa-Pérez (2012) afirma que el proceso relativo a la inducción-deducción se constituye como el procedimiento apropiado con el objetivo de progresar en los conocimientos en el terreno de la comunicación, comprendida ésta no únicamente como fin, lo cual lo traduce en objeto de estudio, sino como medio vehicular para llevar a cabo la transmisión de saberes. Cita a Fullat (1995), quien analiza la educación como un “cuestionamiento de lo que se hace y se dice en los campos educativos y pedagógicos en general” (2012, p. 36) y quien comenta que el

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

pensamiento de índole pedagógica es una “reflexión centrada en el lenguaje” (2012, p. 37). En esta línea, la autora asegura que una de las preocupaciones fundamentales de la educación es la compleción de las carencias científicas y tecnológicas específicas de la educación.

Bain (2007) aboga por pedir a la educación que se adapte a lo que actualmente hacen los mejores profesores, en la línea de tomar en consideración un “modelo diferente”, un modelo en el que la enseñanza sólo tiene cabida cuando hay aprendizaje. Con ello, asegura que llevar a cabo un proceso de enseñanza desde esta óptica significa generar unas determinadas condiciones en las que la mayoría de los alumnos podrán “convertir en realidad su potencial de aprendizaje” (2007, p. 193). En línea con la adaptación de la educación, Zabalza (2007) señala que los aprendizajes de tipo institucional suelen demandar “alguna forma de presión”, por lo que entiende que ésta ha de ser ejercida desde el exterior ya que la tendencia a lo que denomina “homeostasis” suele estar por encima de la disposición a cambiar (2007, p. 99).

En palabras de Waldeck (2007), citado en Alegre y Villar (2006), “no sólo son buenos profesores que facilitan mejores aprendizajes de estudiantes aquellos que practican comportamientos como inmediatez, calidez, y empatía, sino que además son percibidos por los estudiantes como creadores de experiencias personalizadas de aprendizaje” (2006, p. 307). En esta línea, Tierno, Iranzo y Barrios (2013) sostienen que “los buenos profesores buscan el aprendizaje (...) por el crecimiento intelectual, personal y profesional” (2013, p. 246).

Arias en De Miguel (2006) defiende la idea de que hay que situar al alumnado ante “problemas y ejercicios abiertos” en los que tanto la supuesta falta como la excesiva cantidad de datos sea algo común, puesto que en la problemática real suele ocurrir de esta forma (2006, p. 87).

García en De Miguel (2006) afirma que el hecho de aproximarse a la práctica profesional va a permitir el acercamiento a los estudiantes de aprendizajes que incluyen “saber”, lo que se traduce en adquirir nuevos conocimientos y profundizar en los que ya han adquirido; “saber hacer”, lo que se interpreta como manejar

instrumentos, situaciones, aplicar procedimientos...; "saber estar" o, lo que es lo mismo, trabajar con otros, llevar a cabo la coordinación de equipos y la rutina de trabajo; y, por último, "saber ser" o practicar "ejercicio responsable", respetando el código de índole deontológica (2006, p. 104). La enseñanza en el terreno práctico, sostiene, exige a la figura del tutor que introduzca a los alumnos en las actuaciones vinculadas a una actividad profesional, la cual permita que éstos adquieran y pongan en práctica las numerosas habilidades, técnicas y recursos que dicha actividad solicita, que sea capaz de proporcionar las herramientas y estrategias precisas para que los alumnos aprendan a observar y meditar una forma de hacer frente a las situaciones y solventarlas, a no salirse de una trayectoria ética correcta, etc. En esta línea, asegura, para que la enseñanza pueda efectuar su cometido en la práctica ha de poderse integrar en un "esquema cíclico de planificación, desarrollo, evaluación y mejora" (2006, pp. 107-108).

Alegre y Villar (2006) comentan que la articulación de propósitos y valores de cara a los aspectos docentes consiste en llevar a cabo tanto la delineación como la organización de los numerosos objetivos, manifestaciones concretas, así como lo que denominan "caracteres" (2006, p. 237), los cuales se encargan de distinguir las personas y las cosas con el objetivo de conseguir una caracterización que goce de coherencia y eficacia a la hora de enseñar una materia. Aseguran que, "por su carácter indeterminado o contingente", la enseñanza superior está aceptando la diversidad de culturas, las cuales gozan de heterogeneidad y, de forma paralela, se está haciendo responsable del respeto al progreso personal de los alumnos al atender sus necesidades que han calificado como "fútiles", sobrantes o innecesarias. Comentan que, una vez que las instituciones universitarias han sido embebidas en "principios" de tipo racional relativos a la ordenación estructural organizativa, investigativa y de enseñanza, los aspectos curriculares de ciertos programas docentes o titulaciones aparecen bajo la calificación de lo que han llamado un "subsistema universitario que ha sido objeto de análisis novedosos" (2006, p. 238).

7.2 La hoja de ruta de la educación universitaria

En palabras de Parejo (1995), “el mundo de la educación está sometido a una serie de presiones por parte del sistema social y de dinámicas internas que generan constantes dificultades y enfermedades” (1995, p. 178).

Jover y Villamor (2014) citan a Bárcena (1994), el cual explica que “las actividades del tipo de la tarea educativa se encuentran presididas (...) por un principio de incertidumbre, y que su dirección precisa siempre la mediación de un tipo particular de reflexión” en referencia a la “deliberación moral” (2014, p. 87). En la misma línea, asegura que “se ha venido reclamando para una adecuada dirección de la práctica educativa una mayor acentuación de los procesos reflexivos de deliberación junto a la conformación moral de la propia acción educativa” (2014, p. 87).

Pérez en Lomas (2002) señala que “la tarea educativa debe regirse por los mismos patrones de economía, rapidez y seguridad en la consecución eficaz de los objetivos previstos” (2002, p. 301). En la misma línea, asegura, “el proceso educativo puede (...) considerarse un proceso mecánico y previsiblemente es (...) un proceso de producción de bienes culturales y puede regirse por los criterios (...) de cualquier otro proceso de producción” (2002, p. 302).

Álvarez y Jiménez en Álvarez y Jiménez (2003) sostienen que “el proceso de democratización de la enseñanza” y la utilización de reglas de carácter social y educativas, orientadas a suavizar los déficits que se encargaban de actuar como “filtros naturales en la escalera de acceso a la enseñanza superior”, han conseguido que gran parte del alumnado con intereses diversos comparta el mismo escenario formativo (2003, p. 19). Así mismo, exponen que debatir sobre educación superior significa, en la actualidad, tener en cuenta los contenidos que atañen al ámbito personal, así como aquellos que estén relacionados con lo social y lo profesional, además de los que estén teñidos por el academicismo y la cognoscibilidad.

La educación universitaria converge hacia lo que Bowden y Marton llaman el cambio en “el enfoque sobre la idea de rango de comprensiones”, esto es, hacia un aprendizaje en el que el valor principal se sitúa en la evolución de la forma en

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

que los estudiantes comprenden sucesos determinados, obteniendo una sólida perspectiva gracias a la observación desde diferentes puntos de vista. Se trata, en definitiva, de sustituir "el aprendizaje por repetición" por "el aprendizaje por comprensión" (2012, p. 114). En esta línea, Pérez (2004) asegura que el modelo educativo más apropiado se ha de basar en una "teoría crítica de la enseñanza" que, contra los estilos tanto de índole tecnicista como pragmática han predominado, promueva lo que Freire (1979) llama el "aprendizaje experiencial reflexivo" y, además, supere lo que también cataloga como "educación bancaria" o el "depósito de conocimientos dentro de las cabezas de los alumnos" (2004, p. 56). Todo ello con la vista puesta en lo que Zabalza (2007) califica como "policentrismo universitario", lo que, entiende, dificulta la probabilidad de sostener un proyecto de índole formativa que goce de integridad y cohesión en la institución (2007, p. 94). Así pues, asegura, "aprender no es simplemente adaptarse a las nuevas circunstancias", sobre todo si conlleva la aceptación de presiones o las circunstancias de tipo externo (2007, p. 97).

Biggs (2008) entiende que el fin último de la universidad es llegar a lo que denomina "el aprendizaje autodirigido" (2008, p. 125), desarrollado a través de diferentes estrategias. Se trata de huir de lo que Knight llama "gerencialismo radical", el cual considera no apto para ayudar a los docentes a ofrecer un "aprendizaje complejo" (2008, p. 271). De otra manera, Guskey (1986), al que cita Biggs (2008), asemeja la mejora de la enseñanza "a conseguir que la gente deje de fumar".

La meta principal que se ha de proponer la institución universitaria, según indican Salcines, Rodicio y de Salvador en Álvarez y Jiménez (2003), es el "desarrollo integral de la persona" (2003, p. 100), de manera que se favorezca la maduración del alumno tanto personal, como profesional y socialmente, por lo que únicamente la "planificación académica racional y una atención continuada a lo largo de su vida universitaria (...) pueden ser utilizadas como verdaderas armas en esa batalla" (2003, p. 101).

Lareki, Amenabar y Martínez (2007), por su parte, sostienen que los docentes se esfuerzan por llevar a cabo la incorporación de métodos de enseñanza que sean

capaces de fomentar la participación activa de los alumnos. En esta línea, comentan, "la superación de inercias tan fuertes como las que se producen en la enseñanza superior requieren (...) de tiempo para ser cambiadas" (2007, p. 56).

Sanz de Acedo (2012), reflexiona sobre la variación de lo que denomina "el centro de gravedad" de la enseñanza (2012, p. 154), que en la actualidad se encuentra situado más próximo al alumnado.

Zabalza (2007) asegura que las instituciones de carácter universitario están constituidas como escenarios complejos y multidimensionales. En esta línea, hace referencia a la idea de que el mundo de la universidad es un "foco de dinámicas" que se entrelazan y que, como consecuencia, están induciendo lo que algunos describen como un verdadero aspecto revolucionario en la educación superior. En resumen, sostiene, lo que se está haciendo es, por una parte, pedir a las universidades que no se conformen con difundir la ciencia, sino que, al mismo tiempo, han de ser capaces de crearla combinando la docencia y la investigación y, por otra parte, han de profesionalizar la formación que proporcionan a los alumnos. Sin lugar a lugar a dudas, sostiene, el "efecto expansivo de la exigencia de formación" en los últimos cien años, así como la "ampliación de los agentes" que se encargan de ofrecer dicha formación ha conllevado grandes cambios en su concepción y en los métodos para que se desarrolle (2007, p. 37).

El aprendizaje, en palabras de Hannan y Silver (2014), ha pasado de ser fruto de un encuentro particular entre el alumno y el docente que, en la actualidad, tiene lugar no sólo en grupos grandes sino también en pequeños. Este encuentro se produce de igual modo en "estructuras integradas" en la terminología, como es el caso del denominado "autoaprendizaje" (2014, p. 84). Refieren a Brockbank y McGill (1998), que sostienen que los docentes universitarios se están convirtiendo en "facilitadores del aprendizaje", los cuales suministran tanto marcos referenciales como de refuerzo (2014, p. 85).

Medina, Domínguez y Ribeiro (2011) afirman que se ha llevado a cabo la identificación de dos bloques de competencias "de gran impacto" en el perfeccionamiento de la docencia universitaria. El primero de ellos está vinculado

a las competencias que conciernen a los “retos de la sociedad del conocimiento”, al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, a “la comunicación abierta e intercultural” y, por último, a las técnicas investigativas y de innovación de la enseñanza universitaria, las cuales, de manera conjunta, simbolizan los cambios a los que ha de estar sujeto el profesorado universitario (2011, p. 136). El segundo de los bloques de competencias hace hincapié en las características que mejoran la práctica docente y que tienen un pronunciado “perfil didáctico” como la “planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, tutoría, sistema metodológico y estrategias didácticas”, así como la utilización de instrumentos de índole didáctica y el proceso evaluativo de enseñanza-aprendizaje, los cuales favorecen la formación de una imagen mejorada de la docencia y, a su vez, facilitan el entusiasmo profesional, resumido en la “metacompetencia de identidad profesional” (2011, p. 136).

Gómez (1995) señala que “el currículo del nuevo sistema educativo deja abiertas tantas posibilidades de planificación didáctica que es necesario (...) vincular el saber científico y el pedagógico”. Por tanto, asegura, por un lado “la enseñanza de la lengua ha de estar estrechamente relacionada con las bases psicopedagógicas y lingüísticas actuales” y, por otro lado, “el docente ha de ser investigador en su acción educativa” (1995, p. 7).

Sánchez, Ortega, Triguero y otros en Sánchez, Ortega, Triguero y otros (2015) comentan que no se exagera si se sostiene que las carencias en la comunicación justifican, de algún modo, la baja productividad económica española. Por tanto, recuerdan que tanto la comunicación como la manifestación de las competencias que se han ido adquiriendo adecuadamente durante años se interpreten como una ganancia de oportunidades de índole comercial, social y profesional.

Sánchez, Miravalles, Sancho y otros en Pagès, Cornet y Pardo (2010), haciendo referencia a Hernández, Sancho, Montané y otros (2009), comentan que la universidad actual se está transformando profundamente y está plantando cara a importantes retos, uno de los cuales está relacionado con la protección y transmisión del pasado a la vez que dicho reto es partícipe de la construcción tanto del presente como del futuro, estableciendo los medios para que los alumnos

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

puedan aprender lo más intensamente posible y, a su vez, desarrollen plenamente sus capacidades con el objetivo de continuar con el proceso de aprendizaje.

El camino hacia la educación del futuro no está exento de dificultades. Cabe mencionar algunos aspectos del viaje emprendido que pueden ser mejorados pero que, sobre todo, han de servir como lecciones aprendidas. A este respecto, Knight (2008) considera que la educación superior no coordina correctamente lo que denomina "áreas principales de actividad": "enseñanza", "servicio" e "investigación" (2008, p. 63). Knight (2008) describe casi una decena de principios que contribuyen a frenar el "compromiso" con la enseñanza (2008, p. 102). El primero de ellos es la "pérdida de recompensa". Knight (2008) lo describe haciendo referencia a Henkel (2000) al asegurar que numerosos docentes consideraban que el ambiente en el que se habían formado sus "identidades universitarias" se había vuelto irreconocible. El segundo principio que especifica es la "desilusión con el cambio". Este lo describe haciendo alusión a Bascia y Hargreaves (2000) cuando dice que la experiencia docente hace que éstos pierdan su pasión. El tercer factor que expone guarda relación con "las órdenes que entran en conflicto con los valores establecidos". Para ello, apunta al pensamiento de Rowland (2000) al comentar que el docente tiene la responsabilidad con sus alumnos de inculcarles "el proceso de pensar en voz alta". El cuarto principio lo califica como "el reto de la educación superior de masas" diciendo que enseñar de manera sana es más enrevesado porque hay que recordar "más diferencias". El quinto factor que actúa contra el "compromiso de la buena enseñanza" es, lo que ha calificado Knight (2008), de "reformas estructurales" (2008, p. 103). Para explicar dicho factor, menciona a Blackwell y Williamson (1999), apuntando que los beneficios mentales del profesorado corren peligro. La sexta circunstancia que describe Knight (2008) es la "obsolescencia" (2008, p. 104). Para ello, comenta que Dubin (1990) aseguraba que los docentes han de estar continuamente regenerándose con el objetivo de no convertirse en una figura con fecha de caducidad. El séptimo componente contra la enseñanza que pincela Knight (2008) es lo que ha llamado "desconfianzas arraigadas" ya que los esfuerzos por fortalecerla pueden estar teñidos de falta de confianza. El octavo elemento que lucha contra la buena enseñanza es lo que ha calificado Knight (2008) como "darse mejor vida" (2008,

p. 104) y recobrar independencia. Por último, la "intensificación" es lo que Knight (2008) ha definido como la "proliferación de roles".

El problema de la formación es, en palabras de Zabalza (2007), una "constante básica en la definición de nuestras vidas", así como en el proyecto de las dinámicas sociales y laborales de nuestro entorno (2007, p. 38). Así mismo, asegura, es conveniente esforzarse y arriesgarse a ser tachados de "impertinentes en el actual despliegue de iniciativas y discursos" problemáticos y exagerados acerca de la importancia del carácter formativo (2007, p. 39). Igualmente, sostiene, "se ha producido un cierto vaciado de significado en relación a la idea de formación" ya que "cualquier cosa puede hoy ser adscrita a esa categoría de lo formativo" (2007, p. 39) y, añade, la formación se describe, en numerosas ocasiones, con más ahínco "por lo que se ofrece o por el tipo de producto externo" que se intenta conseguir que por el "efecto real que va a ejercer sobre las personas que se benefician de ella" (2007, p. 39). La formación "se ha escorado fuertemente hacia el polo de lo externo" lo que supone que "se está olvidando el polo de lo personal" y, finalmente, "quedamos reducidos como sujetos a una consideración subsidiaria" debido a que "somos parte de un sistema" y hemos de adaptarnos a lo que dicho sistema nos exige (2007, p. 47). En el fondo, considera, lo que se invierte en formación está dirigido, casi de manera exclusiva, a mejorar los resultados laborales. Por lo tanto, dice, la necesidad de equilibrar la formación entre el "polo de lo externo" y el "polo de lo personal" significa acomodarse a las "exigencias externas" así como al crecimiento de tipo personal y a la "recuperación de la propia autonomía" (2007, p. 49). La idea de tender a considerar los conocimientos como algo "estable" y "propio de la Universidad", según la concepción perennialista de Pellerey (1981) a la que refiere, forma un par de las "cortapisas" más importantes que se han encargado de alterar la "incorporación de la escuela a un escenario más abierto en el que ni los conocimientos se conciben como algo permanente (...), ni son patrimonio de la Universidad" (2007, p. 59). En línea con ello, afirma, concebir el aprendizaje y las tareas formativas como aquellas que se desarrollarán durante toda la vida posibilita el hecho de "desdramatizar esa lucha contra el tiempo" (2007, p. 61).

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

Gonczi, Hager y Oliver (1990), citados por Bowden y Marton (2012), consideran que el enfoque por competencias deja de lado un análisis de cualidades educativas, por lo que cabe pensar en que el currículo finalmente definido no esté en consonancia con las necesidades reales de los puestos de trabajo, sino con un conjunto de ideales teóricos.

Holmes (1995), citado por Bonsón en Blanco (2010), presenta un reproche a la técnica utilizada en la elección de las competencias que, en determinadas ocasiones, reside en una “tormenta de ideas” de un conjunto limitado de personas que aglutinan las necesidades de los múltiples fragmentos sociales (2010, p. 29). En consonancia con esta idea, Holmes (1995), referido por Bonsón en Blanco (2010), certifica que las técnicas de determinación de competencias no siempre resultan seguras ya que imponen dicha selección y no prueban una aceptación efectiva en relación a su verdadero sentido.

7.3 La innovación a través de la investigación o el viaje hacia la enseñanza del futuro

En palabras de Chomsky (2012), “ninguna investigación, por seria que sea, nos conducirá forzosamente a la verdad” (2012, p. 28).

Chomsky (2004) recuerda la idea de que “la transparencia (...) no es una condición previa para la investigación, sino más bien una consecuencia” (2004, p. 85).

La innovación educativa, en palabras de Jover y Villamor (2014), se establece en la “epistemología positivista”, así como en las “taxonomías de objetivos y la investigación experimental” elaborada por personal especializado (2014, p. 86).

En esta línea, Pérez en Lomas (2002), considera que “para provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar y empírico del alumno se requiere remover los poderosos obstáculos epistemológicos que la invisible ideología dominante ha extendido” (2002, p. 298) y que se han ido interiorizando de manera particular en cada estudiante, perturbando así tanto el desarrollo de un pensamiento que goce de cierta autonomía como una actuación con determinados tintes de independentismo y racionalismo.

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

Hannan y Silver (2014) abordan el concepto de “innovación en la enseñanza y el aprendizaje” (2014, p. 137), del que analizan cuáles son los factores que, a su juicio, pueden constituir su éxito y cuáles su fracaso. Los aspectos que fomentan la innovación son: la sensación de seguridad y de apoyo de su entorno de la que disfrute quien pretenda innovar; la adecuada reglamentación institucional de la universidad, equitativa en el reparto de esfuerzos entre labor docente e investigación y promotora del paso de la teoría a la práctica; la disposición de los profesionales y de los superiores jerárquicos de estos y la disponibilidad de recursos económicos y logísticos. Por otro lado, los aspectos que pueden ocasionar la inhibición de la innovación son: el favorecimiento de la investigación en detrimento de la labor docente; el desinterés de los profesionales; la inhibición de la iniciativa de carácter individual en favor de la institucional; el retraso en la disposición de recursos ocasionada por la burocracia y, en último lugar, la instauración excesiva de reglas y procedimientos. Generalmente, apuntan, el proceso innovador en la educación universitaria ha conseguido representar un “proceso planeado” a la hora de apostar por un cambio con el objetivo de mejorar la educación superior “en su conjunto y en sus circunstancias”. Aseguran que un problema al definir dicho proceso innovador es asociar las diversas clases de innovación con las “motivaciones subyacentes”. En esta línea, afirman que conseguir un cambio o solucionar un problema puede basarse, en ciertos casos, en mejorar los resultados del aprendizaje para determinados alumnos, pero, en otros casos, en ahorrar económicamente o en la existencia excesiva del número de docentes. Así mismo, sostienen que “no está siempre claro si la innovación es un acto de creación o de adaptación (o imitación)”, debido a que puede no tratarse de algo novedoso, del mismo modo que, en otras disciplinas, una invención puede no surgir “libre de precedentes”. Comentan, haciendo referencia a Schumpeter (1976), Freeman (1982) y Stoneman (1983), que la diferencia entre una invención, que puede o no emplearse, y una innovación, la cual puede ser una “explotación ulterior de una anterior”, ha sido fundamental en los debates de los especialistas en economía (2014, p. 22). Destacan que, en el terreno económico, la “búsqueda sistemática de la innovación” comparte matices con ciertos atributos de la educación superior. Por ello, aluden a Drucker (1985), el cual asegura que “es el cambio el que siempre ofrece la oportunidad para lo nuevo y lo diferente. Por tanto, la innovación sistemática consiste en la búsqueda determinada y

organizada de los cambios, y en el análisis sistemático de las oportunidades que tales cambios ofrecen para la innovación económica y social” (2014, p. 23). Recuerdan a Mackenzie (1970), el cual establece que mejorar el aprendizaje convendría que fuera el propósito con mayor peso en la educación, mientras que demasiados esfuerzos hasta la actualidad se han concentrado en perfeccionar lo que, de ninguna manera, se habría de hacer. Afirman que las diferencias entre las innovaciones en la educación de principios del siglo pasado y las actuales y potenciales de las tecnologías comunicacionales e informativas no consiste en la “naturaleza de las tecnologías”, sino en la “fuerza conductora del cambio” con significativas repercusiones que gozan de cierta inmediatez (2014, p. 24). Argumentan que el acercamiento a la innovación en la enseñanza y el aprendizaje implica, a su vez, un acercamiento a la educación superior “en miniatura” y que dicha innovación “en sus circunstancias” supone empaparse de la filosofía cultural de la institución (2014, p. 25). Recuerdan a McDonald (1974), el cual asegura que la innovación es descrita con frecuencia “como un tren”, ya que “sus potenciales y posibilidades como coche han sido abandonadas” (2014, p. 42). Así mismo, argumentaba que la innovación puede acarrear consecuencias contrarias a las que se desean al aumentar el trabajo de manera significativa. Dichas consecuencias, dice, “inicialmente minan la confianza y la competencia” y, frecuentemente, convierten a los docentes en “impopulares entre sus colegas, sospechando de sus motivaciones, e inconformismo” (2014, p. 42). Hacen alusión a un estudio de la Open University (1999), cuando comentan que la enseñanza no se puede separar “del diseño del curso y del proceso de producción” y que la innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje está muy relacionada “con las formas de apoyo al aprendizaje abierto”, así como con los materiales utilizados, las interacciones entre el alumnado y, por último, “la introducción de catedráticos asociados dentro de los roles existentes” (2014, pp. 93-94). Para concluir, aseguran que el proceso innovador en la enseñanza superior obedece a una serie de “elementos vitales” tales como “la cultura como variedad”, “el grado de conflicto y consenso dentro de ella”, “el modelo de actitudes dentro de las cuales se reciben las iniciativas”, “la naturaleza y la razón para el cambio y los modos en que éste se maneja”, así como “las relaciones entre el centro y la periferia” y, por último, “las opiniones sobre lo que necesita ser mantenido, adaptado o abandonado en el esquema de una institución y sus subestructuras” (2014, p. 115).

Zabalza (2007) enlazando con la "ética de la practicidad" (2007, p. 121) de Vandenberghe (1986), comenta que cualquier innovación que pretenda rebasar los "límites de la acción individual" o pasar a un segundo plano los intereses de tipo individual o grupal se considera complicada. En esta línea, el informe Bricall cita esta "hipertrofia del individualismo docente" como un obstáculo que impide la mejora de la enseñanza superior. En base a esta idea, dicho informe cita otro del Ministerio Federal alemán de Educación y Tecnología, el cual asegura que "existe la impresión generalizada de que las instituciones de educación superior podrían y deberían ser más eficaces si la libertad académica no supusiera que los profesores apenas responden de sus actuaciones y que únicamente pueden corregirse los abusos extremos de privilegios y de derechos" (2007, p. 119). Considera "atractiva y seductora" la idea de que la inversión en investigación se rentabilice como mejora de los aspectos docentes si bien, entiende, no siempre se materializa esta rentabilidad (2007, p. 120). Comenta que uno de los problemas actuales de las propuestas de tipo innovador las cuales se cuales están enfocadas a mejorar cualitativamente la docencia universitaria es que no son rentables para el profesorado.

Rodríguez en Pagès, Cornet y Pardo (2010) asegura que llevar a cabo procesos de innovación sin conocimientos previos de las situaciones y con una cierta disposición de sustento institucional, el cual ceda el paso de la innovación al cambio, puede significar un despilfarro energético tanto humano como financiero. Así mismo, hace referencia a Hargreaves (2008) al señalar que "una reforma de arriba abajo, sin una innovación de abajo arriba, no creará las instituciones educativas que necesitamos para el mundo del mañana". No obstante, refiere a Reed (1952), el cual alude a los críticos que insisten en que hasta que la docencia tenga tanta "importancia, prestigio y beneficios" como la investigación, pocos aspectos diferenciales originarán las variaciones las cuales sucedan tanto en "títulos", como en "cursos o requisitos" (2010, p. 13). Para impulsar una pauta de renovación docente, se ha de tener en cuenta tanto la motivación del docente calificada como "extrínseca", la cual se produce desde "un sistema de claros incentivos externos", como la "motivación intrínseca" del mismo (2010, p. 13). Por otra parte, hace alusión a Fullan (2007), el cual cree que uno de los problemas con más peso para mejorar las instituciones educativas de los países ricos de occidente no es, en

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

definitiva, la falta de procesos innovadores sino, por el contrario, la excesiva presencia de éstos y la escasez de "cambios perdurables" que explica como la sobreabundancia de proyectos y que, a su vez, éstos gozan de novedad y ha calificado tanto de "inconexos" y "episódicos" como de "fragmentados y adornados de forma superflua" (2010, p. 13). Así mismo, hace referencia a Elton (2003) al asegurar que "la fase de diseminación de la innovación" demanda unos determinados aspectos estratégicos y que, en la práctica, se apela a la puesta en escena de conferencias, clases y escritos que están vinculados entre sí mediante su carácter unidireccional debido a que "el mensaje va de los convertidos a los que están dispuestos a la conversión" (2010, p. 15).

Sánchez en Chamorro y Sánchez (2005) asegura que lo que hay que procurar realmente es tratar de proponerse los procesos de enseñanza y aprendizaje como la "búsqueda constante de mejores estrategias", las cuales han de esbozarse en todo momento como "hipótesis necesitadas de contraste con la realidad y de afinamiento y mejora constantes", promovidas por el carácter creativo e innovador de cada docente en sus tareas diarias (2005, p. 132).

Coll, Mauri y Onrubia en Pagès, Cornet y Pardo (2010) comentan que, si no se modifican profundamente determinados asuntos como la definición y la contabilización de la dedicación a la enseñanza, así como las condiciones para ejercer ésta y, por último, los modelos docentes culturales y organizativos de la institución, el sustento de procesos de innovación termina siendo únicamente viable a partir del "más puro voluntarismo" y con un gran coste tanto laboral como personal (2010, p. 75). Comentan que tanto la recuperación del prestigio como del reconocimiento institucional de la práctica y ejercicio del docente para los profesores universitarios, equilibrados e igualados con las demás partes de sus labores, es primordial si lo que se pretende, en realidad, es apostar por una educación superior que goce de cierta calidad y si de lo que se trata es de que los docentes que se vayan incorporando a la universidad estén ilusionados y, así mismo, se involucren que manera plena en su labor como personal educativo.

Sin embargo, como explica Sanz (2014), "nuestro modelo de administración educativa, de origen centralista" se encarga de crear determinadas rutinas que,

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

lejos de favorecer, entorpecen la innovación y el ajuste a nuevos tiempos y saberes (2014, p. 10).

En esta línea, Quesada, Rodríguez-Gómez e Ibarra (2013) sostienen, basándose en Butcher, Davies y Highton (2006), que las funciones de los docentes universitarios varían conforme al “grado de autonomía para el desempeño de su labor” (2013, p. 71). Así mismo, aluden a Boud (2006) que resalta el proceso evaluativo como uno de los medios que goza de mayor importancia para innovar en las instituciones universitarias. En la misma línea, hacen referencia a Falchikov (2005), para quien el desarrollo de dicho proceso evaluativo se concreta en varios enfoques, concretamente cuatro, siendo el primero de ellos “la evaluación como medición”; el segundo, “la evaluación como procedimiento”; el tercero, “la evaluación como indagación” y el cuarto, “la evaluación como control de calidad” (2013, p. 72).

El concepto de innovación va ligado, firmemente, al de investigación ya que, como sostienen Galán y Rubalcaba en Galán (2007), aunque se distingan perfiles investigativos y docentes, no parece que exista una gran división entre ambos, formando la imagen de que la división entre vocaciones de índole docente, vocaciones investigativas y vocaciones para las dos están repartidas con fuerza. Así mismo, comenta, “para ser un buen docente es necesario investigar y publicar, gracias a lo cual se incrementa no sólo la productividad investigadora y el saber de la comunidad científica, sino también la propia capacidad docente” (2007, p. 67).

De Juan (1996) define la institución universitaria como una “cantera de investigadores” (1996, p. 14).

Barea, Saz y Galán en Galán (2007) explican que lo que une al docente universitario en sus facetas docente e investigadora es el hecho de “dejarse interpelar e interrogar por la realidad” ya que, dice, de otra forma, “se pueden reducir las materias (...) a meras parodias de la realidad, en las que se hace vano lo humano y se separa de la experiencia” (2007, p. 200).

La enseñanza del futuro: hacia dónde converge la educación universitaria

Kerr (1975), citado por Silvero (2006), afirma que "la sociedad espera que los profesores no negligjan en sus responsabilidades docentes, pero les recompensa por su labor investigadora y sus publicaciones" (2006, p. 207). Quesada, Rodríguez-Gómez e Ibarra (2013) señalan que los docentes universitarios han de llevar a cabo una "reflexión crítica sobre su práctica" (2013, p. 77) ya que, según indican, recordando a Freire (1998), "no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza" (2013, p. 77). Igualmente, Hannan y Silver (2014) hacen más hincapié en la importancia de fomentar la conexión de las actividades en la enseñanza y el aprendizaje que en priorizar la investigación, la cual es considerada "un peligro por todo el profesorado universitario" (2014, p. 48). A este respecto, consideran a las universidades de Nottingham y Glasgow como dos de las instituciones paradigmáticas más reconocidas que gozan de un mayor éxito en el terreno de la investigación, asegurando que el equilibrio entre la enseñanza y el aprendizaje y la investigación no impedía el hecho de comprometerse con nuevas actividades en la enseñanza, ni rebajaba el mismo con la excelencia educativa. En esta línea, aluden a un informe universitario de Salford (1997), basado en la calidad en la enseñanza, el cual sostiene que "es generalmente admitido que, en realidad, la investigación es la cultura dominante" (2014, p. 89). Sin embargo, desde otro punto de vista, Andreu y Sanz-Torrent en Pagès, Cornet y Pardo (2010) defienden la investigación cuando afirman que la formación universitaria perfecciona tanto el último paso en la formación académica como también en la personal en referencia a lo que llaman "enseñanza reglada". Sostienen que la ejecución de las tareas investigativas ha permitido a los alumnos la profundización a la hora de adquirir el lenguaje no sólo de una manera "puramente receptiva o pasiva" sino que ellos mismos han sido los causantes de sus propios procesos de aprendizaje (2010, p. 62).

Mukherji, Patnaik y Agnihotri en Chomsky (2004) observan que "en la historia de la ciencia, se da el caso de que los objetivos generales y conceptuales de un programa de investigación sólo llegan a verse cumplidos de manera marginal en las obras técnicas acabadas" (2004, p. 9).

Bain (2007) hace referencia a John Sexton, rector de la New York University en 2002, el cual establece que el concepto de docente "con plaza como proveedor de

servicios independiente definitivo” ha de dejar paso a un enfoque en el que el personal docente de las instituciones universitarias sea capaz de aceptar “responsabilidades comunitarias en la “empresa global del aprendizaje, los asuntos académicos y la docencia” (2007, p. 195). Así mismo, sostiene que “más que pensar en términos de la dicotomía tradicional entre docencia e investigación”, una división que a menudo ha entorpecido la educación universitaria durante el siglo pasado, se puede ir pensando en “nosotros mismos como una universidad del aprendizaje” preocupada por dicho aprendizaje tanto del profesorado en el terreno de la investigación como en el de los alumnos en el ámbito docente, así como por las maneras que el aprendizaje de los unos puede favorecer al de los otros (2007, p. 195). Del mismo modo, afirma que existe un “conjunto de fuerzas” el cual subsiste en oposición a cualquier progreso docente “en su camino para llegar a ser considerada con la clase de respeto intelectual que se otorga al descubrimiento de conocimientos” (2007, p. 198).

La investigación es, en palabras de De La Orden (2014), una “empresa” que se centra en resolver problemas de conocimiento. Partiendo de esta idea, el autor define la investigación como un “proceso de adquisición disciplinada de conocimiento”, independientemente de las mejoras que, de forma eventual, pudieran generarse en el objeto o situación que se intenta conocer (2014, p. 33). Hace referencia a De La Orden (1984), el cual sostiene que la investigación educativa, como todo proceso investigativo de carácter científico, se defiende por contribuir al avance del conocimiento, concretamente al saber de índole pedagógica, hacia una “estructura conceptual lógicamente justificable”, la cual provoca una “progresiva disciplinarización” de las ciencias educativas (2014, p. 33). Así mismo, el autor refiere a De La orden (1999), el cual explica que la investigación en la educación se sigue centrando principalmente en buscar y desarrollar un conocimiento que goce de cierta relevancia “en la perspectiva de la optimización mediata o inmediata de la educación” (2014, p. 33). Como consecuencia, asegura, “su justificación está asociada (...) a su efecto de mejora” sobre el proceso educativo, el cual está orquestado como un “sector profesional” en el ámbito social actual (2014, p. 33). En esta línea, hace referencia a De La Orden (2007) al explicar que la investigación de carácter pedagógico se observa como una forma de generar conocimiento, el cual haga posible conocer, con el

máximo grado de exactitud posible, aquello que se ha de hacer, así como el modo de hacerlo con la vista puesta en fomentar la educación como lo que califica bajo el término "acción social profesionalizada" (2014, p. 34) lo que explica, haciendo referencia a De La Orden (2004), al decir que el conocimiento de índole pedagógica y, por tanto, la investigación que produce este saber surgen asociados a mejorar la gestión, la práctica y, por último, la política educativas al formar la base tecnológica de la educación como una parte de la actividad social. Afirma que, en la actualidad, la "investigación científico-empírica" en el terreno educativo, obtenida de la antigua pedagogía de carácter experimental, creada y fomentada a través del instituto pedagógico del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, alude a la metodología aplicada a estudiar la realidad de la educación, cuya lógica justificativa se basa en las nociones de objetividad, "recurso a la evidencia empírica" para contrastar hipótesis y, en última instancia, en la formalización de carácter cuantitativo "sin aparentes servidumbres ideológicas" (2014, p. 35). Señala el hecho de que, actualmente, la preocupación se oriente hacia la metodología que ha hecho posible el "avance y la especificación de la pedagogía como saber científico", es decir, los métodos de carácter cuantitativo (2014, p. 35). En esta línea, cita a Simard (1961) que afirma que "los tratados de metodología han nacido con ocasión del prodigioso desarrollo de las ciencias experimentales y presuponen dicho desarrollo" (2014, p. 35). Por tanto, De La Orden (2014) apunta que "la atención preferente a la metodología científico-empírica, es decir, cuantitativa en la investigación educativa, es una muestra del desarrollo de la pedagogía" (2014, p. 35).

Por último, De La Orden (2014) define la investigación actual en el terreno educativo en España como la etapa en que más conocimiento de índole pedagógica se ha producido, así como un periodo de "acercamiento a niveles de calidad científica que, si bien no son plenamente satisfactorios con carácter general, son razonables y, por tanto, aceptables" en el personal investigador que crece de manera progresiva (2014, p. 40).

PARTE II

Investigación empírica

CAPÍTULO 4

**La percepción de los alumnos
sobre el papel que juega
la comunicación en la
educación por competencias**

8. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN. METODOLOGÍA

8.1 Introducción

La investigación teórica desarrollada en este documento ha establecido un marco teórico-conceptual cuya observación y análisis ha derivado en la formulación de las hipótesis de trabajo reseñadas en capítulos anteriores. En base a ellas, se diseña y define una investigación empírica cuyo objeto es el de comprobar la adecuación de las hipótesis formuladas a la realidad imperante actualmente en las facultades de Ciencias de la Información en las que se desarrollan estudios de Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas. A tal efecto, se emplea la metodología de investigación mediante encuestas, basadas en un cuestionario cerrado y de respuesta ponderable, aplicadas a una muestra escogida entre un universo poblacional formado por las siguientes instituciones: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y Universidad Carlos III de Madrid.

Los siguientes epígrafes describen con mayor detalle el procedimiento seguido.

8.2 Justificación de la metodología empleada: aval de esta investigación

Wells (1895), a quien cita Berganza en Berganza y Ruiz (2005) asegura que “el pensamiento estadístico será un día tan necesario para el ciudadano eficiente como la capacidad de leer y escribir” (2005, p. 113).

Disraeli, sostiene, tal y como recuerda Berganza en Berganza y Ruiz (2005), que “hay tres clases de mentiras: mentiras, mentiras despreciables y estadísticas” (2005, p. 113).

Wallace (1976), a quien recuerdan García y Berganza en Berganza y Ruiz (2005), considera que “una hipótesis es altamente contrastable en principio cuando puede mostrarse que es falsa mediante uno cualquiera de un gran número de hallazgos empíricos lógicamente posibles y cuando solamente uno o unos pocos de tales hallazgos pueden confirmarla” (2005, p. 33).

Del Río y Velázquez en Berganza y Ruiz (2005) sostienen que existen una serie de criterios que avalan la investigación. De estos criterios, señalan, el primero de ellos es la "conveniencia", ya que una investigación responde a ésta a la hora de elaborarla en tanto que está relacionada con diferentes aspectos. El segundo de ellos, afirman, es la "proyección social" debido a que una investigación goza de ésta al responder a las solicitudes de una sociedad, de una determinada institución, etc. El tercero de los criterios que justifican la investigación es calificado, según exponen, como "implicaciones prácticas", ya que una investigación rinde cuentas de éstas cuando entre sus objetivos está presente la forma en que se pueden solucionar aspectos que se encarguen de solventar problemas sociales. Así mismo, una investigación compone el "aporte teórico", como cuarto criterio de justificación de la investigación cuando, reflexionando o revisando teorías o conceptos, entre otros aspectos, se plantea favorecer el progreso de los mismos o contribuir con algo novedoso. Por último, aseguran, el quinto criterio que sustenta la investigación es el "aporte metodológico". Una investigación, explican, se encarga de constituir dicho aporte cuando, a la hora de planificar y diseñar la metodología y el ámbito o ámbitos teóricos en los que sitúa el objeto de estudio, la persona que investiga puede ayudar a presentar distintos modos de abordar dicho objeto de estudio desde las herramientas metodológicas que desea utilizar para solventar el problema que se plantea en la investigación (2005, p. 47).

Cantón y Ruiz en Berganza y Ruiz (2005) sostienen que "una mejor comprensión del conocimiento redundará en una mayor efectividad de su ejercicio" (2005, p. 16). Así mismo, comentan que "comprender la relación entre conocimiento y realidad es uno de esos cometidos a los que no podemos renunciar si queremos fundamentar con rigor la investigación social contemporánea" (2005, pp. 16-17).

Verma y Beard (1981), citados por Bell (2005), exponen que lo que el personal investigador necesita es "identificar y explicar las relaciones relevantes entre los hechos". Así mismo, sostienen que "el investigador debe elaborar un concepto o construir una estructura teórica que pueda explicar los hechos y las relaciones entre ellos" debido, sostienen, a que los aspectos teóricos importantes deben facilitar ayuda al personal investigador para que sea capaz de realizar resúmenes de informaciones previas y oriente el "futuro en curso de su acción" (2005, p. 106).

En esta línea, comentan, una teoría es un instrumento de investigación esencial ya que se encarga de estimular al conocimiento con la vista puesta en seguir avanzando.

García y Berganza en Berganza y Ruiz (2005) explican que están fuera de lugar tanto lo que llaman la "invalidación absoluta" de la perspectiva cuantitativa por quienes creen que es algo único de las "ciencias de la naturaleza" como el hecho de rechazar cualquier otra perspectiva por aquellos que consideran las ciencias sociales como "ciencias físico-naturales" (2005, p. 30). En esta línea, exponen que aquello que es calificado como cuantitativo es empírico ya que está basado en datos. Así mismo, sostienen, basándose en Mannheim y Rich (1988), que las técnicas de índole cuantitativa "tratan de resumir la realidad en números" y "enlazan con el paradigma positivista y, por tanto, con el enfoque explicativo", habiendo de utilizarse en los casos en los que se precise un "análisis en extensión y generalizador", acentuándose en buscar la causalidad y la validación de la teoría (2005, p. 32). Así mismo, exponen que las técnicas cuantitativas como la encuesta buscan la contrastación y la medición de tipo empírico de los fenómenos.

Bell (2005) sostiene que "los investigadores cuantitativos registran los hechos y estudian la relación de un conjunto de ellos con otro", ya que emplean técnicas con las que, de manera previsible, llegarán a conclusiones de carácter cuantitativo y, "si es posible, generalizables" (2005, p. 19).

Sierra (2003) sostiene que el enfoque de carácter cuantitativo es el que "centra de manera predominante la investigación social en los aspectos objetivos y susceptibles de cuantificación de los fenómenos sociales" (2003, p. 35). Dicho enfoque, asegura, está amparado por Durkheim (1964), según el cual "la regla primera y más fundamental del método científico es considerar los hechos sociales como cosas" (2003, p. 35).

Humanes en Berganza y Ruiz (2005) explican que "el proceso de investigación científica requiere el desarrollo de un conjunto de tareas que concluyen en la creación de conocimiento científico" (2005, p. 149).

Sánchez, en Berganza y Ruiz (2005) expone que "nunca es superfluo insistir en que hay que cerciorarse de que no se nos escapa nada importante" (2005, p. 222).

8.2.1 Investigación mediante encuestas

Vinuesa en Berganza y Ruiz (2005) comenta que "la encuesta es un procedimiento estadístico que permite captar la opinión de una sociedad o de un grupo social para determinar el sentido y la intensidad de las corrientes de opinión mayoritarias. Captan tanto situaciones y hechos como opiniones" (2005, p. 177). En esta línea, cita a Monzón (1987), el cual asegura que "las encuestas de opinión son un procedimiento para conseguir información (opiniones) de un grupo de sujetos (muestra) que pretende representar a un universo mayor (población) dentro de unos márgenes de error controlados (probabilidad)" (2005, p. 180).

Jackson (1994), al que recuerda Vinuesa en Berganza y Ruiz (2005), señala que la encuesta, como modo de investigación, es compleja y laboriosa, ya que su objetivo es situar a todos los entrevistados en las mismas condiciones de carácter psicológico. Por ello, en palabras de esta última, todas las personas han de comprender lo mismo al formularles las diversas preguntas, aunque sean distintos individuos los que apliquen dicho cuestionario.

Wimmer y Dominick (1996), a quien refiere Vinuesa en Berganza y Ruiz (2005), expone que el objetivo de una encuesta está en responder unos determinados interrogantes para obtener un cuestionario que se encargue de reflejar en todo momento la principal finalidad investigativa.

Bell (2005) sostiene que "el objetivo de una encuesta es obtener información que se pueda analizar, extraer modelos y hacer comparaciones" (2005, p. 26). Así mismo, expone que "una encuesta raramente puede demostrar relaciones causales, si es que puede demostrarlas en algún momento" (2005, p. 27).

Gaitán y Piñuel (1998) sostienen que la encuesta permite "medir las respuestas", lo que se traduce en "hacer cuantificables las cuestiones que se estiman relevantes para los objetivos de la investigación" (1998, p. 143).

Sierra (2003) afirma que "toda investigación es, en sí, por ser tal, una inquisición, que cuando se trata de encuesta ha de versar necesariamente sobre personas, e implica una intromisión en la intimidad de sus condiciones de vida, conducta, opiniones y actitudes. Por ello plantea el problema de los límites de su licitud, es decir, de su ética" (2003, p. 323). Así mismo, asegura que "el cuestionario cumple una función de enlace entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población observada" (2003, p. 306). Por este motivo, explica, las condiciones esenciales que ha de reunir el cuestionario dependen tanto de la investigación como de la población, afirmando que se pueden sintetizar, por un lado, en la traducción de los objetivos investigativos en preguntas determinadas sobre la realidad que se investiga y, por otro lado, en promover en las personas encuestadas respuestas con un alto grado de sinceridad que pueden ser analizadas y clasificadas de manera científica. En esta línea, afirma que "la bondad de un cuestionario no depende de otra cosa sino de la clase de preguntas empleadas en él y de su adecuada formulación" (2003, p. 307). En esta línea, apunta que, desde la óptica de la investigación social, las preguntas que se formulan en un cuestionario son la "expresión en forma interrogativa de las variables empíricas o indicadores respecto a los cuales interesa obtener información mediante la encuesta" (2003, p. 307). Por ello, determina que "la investigación por encuesta debe traducir las variables empíricas sobre las que desee obtener información en preguntas concretas sobre la realidad social a investigar, capaces de suscitar respuestas sinceras y claras" (2003, p. 314). A este respecto, refiere a Sudman y Badburn (1982) al explicar que la redacción de las preguntas del cuestionario es el elemento clave para potenciar la validez de los datos que se han obtenido en la investigación por encuesta. Así mismo, expone que "el mejor medio para asegurar la validez de los cuestionarios es procurar reducir al mínimo los errores de todo tipo" (2003, p. 323).

Vinuesa en Berganza y Ruiz (2005) explica que los sondeos han desarrollarse atendiendo a sus elementos característicos. Lo desarrolla indicando que el primero de dichos elementos es "el número de personas interrogadas", ya que "su cálculo se basa en la teoría de la probabilidad y la ley de los grandes números". El segundo elemento lo constituye "la determinación de las personas consultadas" que se basa "en la teoría de la muestra" y en la forma en la que se ha de llevar a cabo la

elección de esa parte del universo que se va a investigar. Señala que el tercer elemento atiende a que "la significación de las respuestas" como criterio sustentador de los sondeos se basa en la teoría que dispone el diseño de los cuestionarios. Por último y como cuarto elemento justificador de los sondeos, indica, se presenta "la interpretación de los resultados" que es viable gracias al desarrollo de diversas técnicas analíticas y de construcción de modelos. Respecto a este cuarto elemento, hace referencia a Cea D' Ancona (1998), el cual expone que, según los intereses que los individuos que han encargado la encuesta, se llevarán a cabo los análisis de los resultados de un modo u otro. Así mismo, asegura, "las respuestas se agrupan y cuantifican para, posteriormente, examinar mediante técnicas analíticas estadísticas las relaciones entre ellas" (2005, p. 181).

Gambara (2002) enfatiza la importancia de la observación de la muestra, cuando sostiene que las conclusiones de la investigación se redactan teniendo en cuenta en todo momento los aspectos característicos de la muestra "de cara a las implicaciones sobre la generalización de resultados" (2002, p. 47).

Sierra (2003) establece un modelo para tipificar una investigación social. Atendiendo a este criterio, esta investigación puede categorizarse según la siguiente clasificación: investigación "básica", atendiendo a su finalidad, pues trata de "conocer" y "explicar", esto es, comprender un fenómeno social; "seccional", en lo relativo a su "alcance temporal", pues analiza el fenómeno en un momento dado; "descriptiva", dada su "profundidad", pues responde a las investigaciones cuyo objetivo principal buscan lo que Hyman (1971), al que cita, denomina como "la medición precisa de una o más variables dependientes, en una población definida o en una muestra de una población"; "microsociológicas", pues su "amplitud" alcanza el estudio de grupos de pequeña o mediana entidad; "primarias", dado que las "fuentes" de que bebe han sido recopiladas directamente para el objeto de la investigación y por la persona que la efectúa; "cuantitativas", atendiendo a la división que Bruyn (1972), al que cita, hace del "carácter" de una investigación, pues es susceptible de ser cuantificada y responde al principio de Durkheim (1964), a quien recuerda, según el cual "la regla primera y más fundamental del método científico es considerar los hechos sociales como cosas"; "encuesta", en lo que respecta a su "naturaleza", pues "los datos manejados

proceden de las manifestaciones verbales o escritas de los sujetos observados"; "evaluativa", atendiendo a la tipología de estudio, pues tiene "por objeto apreciar y enjuiciar el diseño, ejecución, efectos, utilidad y el grado en que alcanzan los objetos pretendidos los programas de acción social llevados a cabo en el campo de (...) la educación"; y de "instituciones sociales", pues tienen como "objeto" el analizar una institución universitaria; "de campo", pues "el marco en el que tienen lugar" se construye "observando el grupo o fenómeno estudiado en su ambiente natural" (2003, pp.32-37).

Gaitán y Piñuel (1998) analizan el proceso de preparación de la encuesta. Refieren a Azorín y Sánchez-Crespo (1986) a la hora de destacar los que consideran los aspectos más importantes a tener en cuenta a la hora de preparar un cuestionario: "los resultados de las encuestas precedentes", esto es, la prueba de la idoneidad del cuestionario mediante realización de un test previo a un conjunto de personas escogidas dentro de la muestra; "el objeto de estudio", que permite analizar el universo muestral bajo los parámetros estadísticos que se van a manejar; "la muestra", como punto de análisis importante para la gestación del cuestionario; "el trabajo de campo", en lo relativo a su planificación y aplicación; y "el procesamiento informático de los datos" (1998, p. 161), dado que la cuantificación de los resultados de la encuesta debe estar en consonancia con el tratamiento informático de los mismos que pretenda establecerse. Refiere a García Ferrando (1986) para enfatizar aspectos relativos a los encuestados que se han de tomar en consideración: el marco contextual dentro del cual se encuentran los entrevistados, la importancia y el significado que tenga la encuesta para ellos y su nivel de conocimiento sobre los temas tratados por el cuestionario.

En línea con lo anterior, el diseño del muestreo estadístico asociado a esta investigación práctica sigue las cinco etapas que Arriaza (2006) define como "etapas del muestreo estadístico": "definición de la población objetivo", "determinación del marco de muestreo", "selección de las técnicas de muestreo", "determinación del tamaño de la muestra" y "ejecución del proceso de muestreo" (2006, p. 21).

8.2.2 Población objetivo

El universo lo forman todos los alumnos de Periodismo, Comunicación Audiovisual y/o Publicidad y Relaciones Públicas de las Universidades Complutense, Rey Juan Carlos y Carlos III de Madrid, incluyendo los estudios de Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual de estas dos últimas.

8.2.3 Marco de muestreo

La selección del marco de muestreo ha pretendido disponer de una elevada probabilidad de que el resultado de la investigación mediante encuestas refleje el pensamiento al respecto de la población objetivo. Para ello, se han considerado dos grupos diferenciados dentro del universo al que se dirige la investigación: alumnos que se encuentran en la primera etapa de sus estudios superiores, esto es, están iniciando los mismos; y los alumnos que se encuentran en una fase avanzada de sus estudios superiores, esto es, están cercanos a obtener su titulación de grado. En consonancia con este criterio, para el primer grupo se ha considerado oportuno el entrevistar a alumnos de primer curso, mientras que para el segundo grupo se ha optado por entrevistar a alumnos de tercer o cuarto curso de grado.

8.2.4 Técnicas de muestreo

El muestreo estadístico efectuado en esta investigación se ha desarrollado mediante la realización de encuestas.

En lo relativo al modo de ejecución de la encuesta, la encuesta que se lleva a cabo en la presente investigación se realiza personalmente o cara a cara. Dichas encuestas son las que Wimmer y Dominick (1996), a quienes refiere Vinuesa en Berganza y Ruiz (2005), denominan "las del rellano de la escalera" (2005, p. 197), aquellas que se realizan frente a frente con el encuestado y en las que cabe la posibilidad de que, según León y Montero (2003), la persona que realiza la encuesta pueda aclarar algún tipo de duda, pueda instar a responder preguntas que, de manera inicial, el individuo no conteste o pueda evitar que los encuestados se dejen influir por otras personas al consultarlos las respuestas. Lo justifican León

y Montero (2003) y Vinuesa en Berganza y Ruiz (2005), quienes coinciden en la idea de que con este tipo de encuestas "se consiguen los mayores porcentajes de respuesta" (2003, p. 123) y que "son las que obtienen una mayor tasa de respuesta, respuestas más exactas e incluso mayores garantías respecto a la sinceridad de las mismas" (2005, p. 197).

En lo tocante al tipo de preguntas utilizadas en la encuesta que se ha realizado en la presente investigación, se han formulado aquellas preguntas a las que Sierra (2003) llama "categorizadas" o "preguntas cafetería", debido a que "presentan como respuestas una serie de categorías entre las que el encuestado debe elegir" (2003, p. 308). Este tipo de preguntas, afirma, proporcionan más información que las preguntas cerradas y "evitan el coste y el trabajo que supone la categorización posterior de las abiertas" (2003, p. 308).

En cuanto a la tipología de las variables, esta investigación se vale de variables discretas, las cuales, según Berganza en Berganza y Ruiz (2005), "sólo pueden alcanzar un determinado conjunto de valores", debido a que "la escala de medición está interrumpida por espacios en la escala numérica" (2005, p. 117).

Atendiendo al nivel de medición de las variables, esta investigación está basada en lo que Berganza en Berganza y Ruiz (2005) señala como "variables cuantitativas o métricas" y, concretamente, en variables de "intervalo, de cociente o de proporción" ya que éstas admiten el poder interpretar la diferencia entre dos medidas; esto quiere decir que "se pueden conocer los intervalos o distancias entre dos categorías, ya que éstos son números reales no asignados arbitrariamente" (2005, p. 119). Serían lo que Sierra (2003) entiende por variables que por su "naturaleza" son "cuantitativas" "categorizadas" y por solicitar como respuesta un valor concreto y no un intervalo son "discretas" (2003, p. 105).

Respecto de la escala de medición de actitud, la encuesta que se lleva a cabo en la presente investigación está basada en la escala de Likert de cinco valores, la cual Berganza en Berganza y Ruiz (2005) considera que "generaliza las de categorías detalladas tratando de medir globalmente la actitud ante un objeto". Con esta escala, señala, "se establecen proposiciones sobre el objeto de estudio y

se valoran según acuerdo/desacuerdo (del 1 al 5)" (2005, p. 122). Recuerda a Wimmer y Dominick (1996), al explicar que "a cada respuesta se le asigna un valor numérico y todas las respuestas de la persona entrevistada se suman para dar lugar a una puntuación final de cada sujeto" (2005, p. 122). Se trata de variables que Sierra (2003) entiende como "de intervalo", pues atendiendo a su escala "suponen a la vez orden y grados de distancia iguales entre las diversas categorías", pero su apreciación está radicada en un convenio, por ejemplo, en lo que es mejor o lo que es peor (2003, p. 108). A este respecto, Bell (2005) recuerda que lo que se pide a los encuestados en las escalas de Likert es que señalen "el grado de asentimiento o disentimiento" respecto a unas afirmaciones o un conjunto de afirmaciones que se han dado en una escala que oscila entre cinco y siete puntos (2005, p. 204). En esta línea, Sierra (2003) recuerda que las escalas de actitud son aquellas que se utilizan para "medir el grado en que se da una actitud o disposición de ánimo permanente" respecto a cuestiones concretas en un individuo específico (2003, p. 371). En esta línea, sostiene que "dada su esencial condición numérica, como instrumentos de medida, proporcionan al cuantificar los resultados de las observaciones, una precisión más elevada y una mayor posibilidad de aplicación de las matemáticas a su análisis y estudio", así como hacen más factible el contraste y la comprobación en investigaciones nuevas de los resultados anteriores que se han obtenido (2003, p. 371).

Observando el alcance o lo que Sierra (2003) llama "amplitud de las unidades de observación", esta encuesta analiza "variables colectivas" pues se refiere a un colectivo universitario y, en base a lo indicado por Lazarsfeld y Menzel (1961), a quienes refiere, estas variables son "absolutas", pues atienden a "conductas individuales" (2003, p. 107).

Analizando lo que Sierra (2003) llama el "nivel de abstracción", las variables de la encuesta podrían clasificarse como "variables empíricas o indicadores", pues "representan aspectos (...) directamente medibles y observables" (2003, p. 108)

Concretando lo que Sierra (2003) denomina "posición dentro de la investigación", las variables utilizadas en la encuesta son "independientes", pues buscan un "motivo o razón de ser" de un determinado aspecto o "variable dependiente" de la

investigación, que en este caso correspondería a la competencia comunicativa del docente. Se pretende explicar la competencia comunicativa del docente, esto es, la "variable dependiente", en base al análisis de "variables independientes" (2003, p. 108), representadas por las preguntas de la encuesta.

Atendiendo a la clasificación de técnicas de muestreo que hace Arriaza (2006), la muestra se ha elegido bajo lo que denomina técnicas de muestreo "no probabilísticas", correspondiendo éstas a una combinación de "muestreo de juicio", en el que la muestra se elige por juicio del investigador, basado en su conocimiento de la población objetivo, y de "muestreo de conveniencia" (2006, p. 21), en el que las personas finalmente encuestadas lo son por encontrarse en un lugar y momento determinados, como es el caso de los alumnos que se encontraban en el aula en la que se pasaba la encuesta.

8.2.5 Tamaño de la muestra

El tamaño de la muestra depende de cuatro factores que Sierra (2003) identifica como "la amplitud del universo infinito o no", relacionado con el número de integrantes de la población objetivo o universo; "el nivel de confianza adoptado", que indica el intervalo alrededor de la media de la muestra en el que hay una determinada probabilidad de que se encuentre la media del universo; "el error de la estimación", que da una idea de la precisión de los resultados obtenidos y "la desviación típica" (2003, p. 226), que permite analizar la dispersión de los resultados en torno a la media aritmética de los mismos.

Vinuesa en Berganza y Ruiz (2005) explica que "el grado de certeza que proporcionan los sondeos se traduce en términos de probabilidad, ya que se trabaja con muestras que pretenden representar caracteres de la población de la que se han extraído". En esta línea, asegura, "la precisión en el cálculo de error que se puede cometer al trabajar con muestras viene garantizado por el método científico utilizado y por el diseño de la investigación" (2005, p. 181). Hace referencia a Cea D' Ancona (1998), a Lavrakas (1987) y, por último, a Bosch y Torrente (1993) para recordar que en cualquier encuesta es posible que coincidan distintos tipos de errores como "errores de muestreo" (2005, p. 181); los que se

refieren a los determinados por el tamaño muestral; "errores de cobertura" (2005, p. 181); aquellos que están relacionados con la base muestral, con la introducción o no introducción de los integrantes de la población que desea ser estudiada; los "errores de no respuesta" (2005, p. 181) se producen en las ocasiones en las que las personas encuestadas no responden por no poderlas localizar, porque se niegan a participar o por cualquier otro motivo, creando, de esta manera, un desajuste entre la muestra real y la que se ha obtenido y, por último, los "errores de medición" (2005, p. 182), expone, son ajenos al muestreo, como los derivados del cuestionario a la hora de formular, ordenar, plantear... erróneamente las preguntas. Dichos errores, asegura, también están vinculados a los sesgos que introduce el encuestador durante el desarrollo de la encuesta y los que son aplicables al encuestado por no teñir de sinceridad las respuestas de la encuesta.

Arriaza (2006) denomina al error muestral como "nivel de precisión" o "error relativo de la investigación", el cual "indica la amplitud del intervalo de nuestra estimación dentro del cual se encuentra con una determinada probabilidad el valor real" (2006, p. 24).

Sierra (2003) recuerda que una muestra no es el universo entero, por lo que por bien elegida que esté aquella siempre habrá una pequeña divergencia con éste. En consecuencia, entiende el error muestral como la "divergencia entre los valores medios estadísticos obtenidos de la muestra con relación a alguna variable y los derivados del universo o población" (2003, p. 206). Señala que sirve para establecer el "intervalo de confianza" (2003, p. 207) de la muestra.

Observando lo indicado por Sierra (2003), que refiere a Arkin y Colton (1956), se ha estimado el tamaño de la muestra considerando la necesidad de disponer un elevado margen de confianza y un bajo margen de error. De los tres valores de "margen de confianza" considerados por el autor, se toma el más alto de ellos, correspondiente a un valor del 99,7%. Así mismo, de los "márgenes de error", se toma el valor correspondiente al 5%, entendiendo que se trata de un valor razonable que no altera significativamente los resultados de la investigación. Así mismo, se asume la condición $P=q=50$, que el autor considera como la más conservadora, esto es, la que arroja un tamaño de muestra mayor. Se toma como

referencia un universo no superior a cien mil personas, valor que se estima por encima de la amplitud real del universo de esta investigación. El tamaño de la muestra correspondiente a estos parámetros es 900 personas (2003, pp. 233-234).

La muestra finalmente adoptada es de 1101 personas, a las que hay que sumar las 75 personas que realizaron el pretest. Este valor se considera válido pues está por encima de la muestra necesaria para un margen de confianza del 99,7%, un error del 5% y un universo no superior a cien mil personas.

	UCM		URJC		UC3M			
	1º	4º	1º	3º/ 4º	1º	3º/ 4º		
Periodismo	72	34	65	46	54	23	Subtotal Periodismo	294
Comunicación Audiovisual	177	50	89	--	26	54	Subtotal Com. Aud.	396
Publicidad y RR. PP.	120	86	45	45	--	--	Subt. Pub. y RR.PP.	296
Doble Grado Per./Com.Aud.	N/A	N/A	51	--	64	--	Sub. Doble P./Com.	115

Subtotal UCM 1º	Subtotal UCM 4º	Subtotal URJC 1º	Subtotal URJC 3º y 4º	Subtotal UC3M 1º	Subtotal UC3M 3º y 4º
369	170	250	91	144	77

Subtotal UCM	Subtotal URJC	Subtotal UC3M
539	341	221

Total encuestas	1101
------------------------	-------------

Tabla 1
Muestra de la investigación

8.2.6 Proceso de muestreo

Vinuesa en Berganza y Ruiz (2005) sostiene que es importante realizar un pretest de la encuesta, ya que "se hace necesario realizar una encuesta piloto antes de sacar a la calle la definitiva", con la vista puesta en asegurarse que el cuestionario va a ser comprendido en la misma línea en la que ha sido diseñado por las personas que investigan (2005, p. 190).

Gaitán y Piñuel (1998) defienden la realización de lo que denominan “encuesta piloto o pretest”, esto es, la puesta en práctica de una experiencia piloto en la que se reproduzca fidedignamente el proceso que posteriormente se llevará a cabo para realizar la investigación mediante encuestas. Indican que la encuesta de prueba se ha de aplicar, a modo de ensayo, a un grupo de personas elegido dentro de la muestra, recomendando que este esté formado por “los individuos componentes más heterogéneos representantes de los subgrupos muestrales”. Señalan que, si bien el número de sujetos objeto del ensayo se puede elegir libremente, el número de entrevistas suele situarse entre treinta y cien. Entienden que la realización de la encuesta de prueba permite estimar “aspectos relativos a la validez y eficacia tanto del formato y preguntas del cuestionario principal como de la estrategia de su aplicación”. Entre los diferentes aspectos del cuestionario que pueden apreciarse, destacan los siguientes: “la ordenación”, “la redacción”, “la reactancia”, “la codificación”, “la duración” y “la evaluación y depuración”. “La ordenación” u organización del cuestionario ha de ser adecuada, lo cual redundará en su calidad. Recuerdan a Esomar (1973), quien señala que se han de colocar las preguntas más sencillas a lo primero, pues motiva al encuestado y no sesga la respuesta a las preguntas posteriores. Así mismo, refieren a García Ferrando (1986), el cual recomienda atender a tres aspectos: “el logro de una introducción apropiada, la transición fácil y razonable de un tema a otro y la formulación de una adecuada conclusión a la entrevista”. “La redacción” ha de articularse en torno a los conceptos de claridad, sencillez y precisión, evitando la posibilidad de que el encuestado pueda interpretar las preguntas de manera subjetiva. “La reactancia” o “incidencia negativa de determinadas preguntas” produce respuestas deficientes, innecesarias o sesgadas. Por ello, abogan por evitar tanto las preguntas que ocasionen molestia o un esfuerzo excesivo al encuestado como las que puedan invadir su privacidad, pues podrían ocasionar el desinterés o abandono del mismo. “La codificación” representa el modo en que se ha previsto informatizar los resultados de la encuesta. El pretest permite observar si el tratamiento informático de los datos es viable y adecuado a los objetivos. “La duración” de la encuesta, señalan, no conviene que se extienda mucho más allá de la media hora, pues un espacio de tiempo mayor podría provocar fatiga y distracción. “La evaluación” del pretest, una vez finalizado éste, permite analizar si la encuesta es

adecuada a los fines que persigue, arrojando conclusiones que permitan llevar a cabo su “depuración” (1998, pp. 162-163).

8.2.7 Tabulación de datos

Las encuestas se realizan mediante entrevistas personales. Los datos se recogen sobre un cuestionario en papel. La posterior tabulación informática de datos se realiza manualmente, mediante introducción de los mismos en una hoja de cálculo diseñada al efecto. Posteriormente, se realiza una comprobación manual del 100% de los datos.

8.3 Ficha técnica de la encuesta

Figura 1
Ficha técnica de la encuesta

 <p>Universidad Complutense de Madrid Programa de Doctorado Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas</p>		Encuesta sobre competencia comunicativa docente
		FICHA TÉCNICA
Objetivo	Comprobar la adecuación de las hipótesis formuladas en la presente tesis doctoral a la realidad imperante actualmente en las facultades de Ciencias de la Información pertenecientes a las siguientes instituciones: <ul style="list-style-type: none">- Universidad Complutense de Madrid- Universidad Rey Juan Carlos de Madrid- Universidad Carlos III de Madrid	
Universo	Todos los alumnos de Periodismo, Comunicación Audiovisual y/o Publicidad y Relaciones Públicas de las Universidades Complutense, Rey Juan Carlos y Carlos III de Madrid, incluyendo los estudios de Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual de estas dos últimas	
Técnica de muestreo	Encuesta de 53 preguntas Preguntas discretas con opción a respuesta cuantitativa categorizada mediante escala de Likert de 5 valores (de 1 a 5)	
Método de muestreo	Entrevistas personales con recogida de datos sobre cuestionario en papel	
Campus	<ul style="list-style-type: none">- Campus de la Universidad Complutense de Madrid en Ciudad Universitaria- Campus de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid en Fuenlabrada- Campus de la Universidad Carlos III de Madrid en Getafe	
Pretest	75 alumnos	
Marco de muestreo	Dos grupos diferenciados dentro del universo: <ul style="list-style-type: none">- Alumnos de primer curso (se encuentran en la primera etapa de sus estudios superiores)- Alumnos de tercer y cuarto curso (se encuentran en una fase avanzada de sus estudios superiores)	
Muestra	1101 alumnos	
Margen confianza	99,7%	
Error	5%	
Tratamiento informático	Tabulación manual de datos sobre hoja de cálculo Comprobación manual posterior del 100% de los datos introducidos	
Fecha pretest	25/10/2016	
Periodo de recogida	Del 07/11/2016 al 27/02/2017	

8.4 Estructura de la encuesta

La encuesta consta de un total de 53 afirmaciones, respecto de las cuales los alumnos encuestados deben mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo. A través de ello, se pretende comprobar la idoneidad de las hipótesis planteadas en este documento como consecuencia de las conclusiones obtenidas de la investigación teórica realizada. Todo ello, bajo el marco contextual que facilita la temática principal: la competencia comunicativa de los docentes y cómo su uso adecuado repercute en la educación universitaria.

La encuesta se articula en torno a cinco bloques de preguntas, cada uno de los cuales encuentra su correspondencia con las líneas principales de la investigación teórica realizada. Los cinco bloques se enfocan desde el punto de vista de los alumnos, dado que son ellos quienes van a responder a la encuesta, si bien tratan tanto de las acciones y habilidades de los profesores como de las actitudes y compromisos de los alumnos. La correspondencia de los diferentes bloques con las líneas de la investigación es la siguiente:

Preguntas relativas a los profesores:

- Bloque A: acerca de la competencia comunicativa de los docentes y de cómo un adecuado uso de la comunicación arrastra al alumno a participar del aprendizaje.
- Bloque B: acerca de qué hacen los profesores para asumir el enfoque por competencias y de cómo estas acciones promueven la autonomía educativa de los alumnos.
- Bloque C: acerca de la formación y habilidades educativas de los profesores y de cómo estos elementos constituyen la base de la competencia comunicativa de los mismos.

Preguntas relativas a los alumnos:

- Bloque D: acerca de qué está dispuesto a hacer el alumno para mejorar su propio aprendizaje y de qué cambios está dispuesto a asumir como partícipe en el viaje hacia la educación del futuro.
- Bloque E: acerca del grado de alineación del alumno con las ideas (filosóficas) sobre el enfoque por competencias y de cómo la asunción de las mismas contribuye a la mejora de la comunicación bilateral en las aulas.

En el Apéndice 1 de este documento se recoge el formato de encuesta que se entregó a los alumnos que forman parte de la muestra elegida. En ella, se solicitaba a los encuestados que indicasen una serie de datos que permitirían una posterior tabulación. Los datos solicitados son los siguientes:

<u>Universidad</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Curso</u>	<u>Edad</u>	<u>Sexo</u>
<input type="checkbox"/> Rey Juan Carlos de Madrid	<input type="checkbox"/> Periodismo	<input type="checkbox"/> 1º		<input type="checkbox"/> Mujer
<input type="checkbox"/> Carlos III de Madrid	<input type="checkbox"/> Com. Audiovisual	<input type="checkbox"/> 3º		<input type="checkbox"/> Varón
<input type="checkbox"/> Complutense de Madrid	<input type="checkbox"/> Publicidad y RR. PP.	<input type="checkbox"/> 4º		
	<input type="checkbox"/> Doble g. P/Com. Aud.			

Como se ha indicado, la encuesta consta de cinco bloques de afirmaciones, respecto de las cuales se solicita a los encuestados que muestren su grado de acuerdo o desacuerdo utilizando la escala la de Likert de 5 valores, según sigue:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Con objeto de facilitar la posterior tabulación de los datos, las preguntas de la encuesta se han identificado según la letra correspondiente al bloque al que pertenecen (A, B, C, D o E) y un número correlativo. Por ejemplo, la denominación E.04 significa que la pregunta corresponde al bloque E y, dentro de él, ocupa el cuarto lugar.

Los cinco bloques y sus preguntas son los siguientes:

A. Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores

- A.01 sean buenos comunicadores
- A.02 hablen con claridad y tengan facilidad de palabra
- A.03 se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada
- A.04 tengan capacidad de escucha
- A.05 sean cercanos en lugar de distantes
- A.06 sean educados y cordiales
- A.07 sean respetuosos
- A.08 sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades
- A.09 le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente
- A.10 fomenten su participación en clase
- A.11 fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos
- A.12 planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)
- A.13 le ayuden a razonar lo que aprende
- A.14 le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar
- A.15 le motiven en su proceso de aprendizaje

B. Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores...

- B.01 se preocupen de que usted aprenda
- B.02 le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

Diseño de la investigación: metodología

- B.03 adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje
- B.04 orienten su labor docente al aprendizaje del alumno
- B.05 se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos
- B.06 le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta
- B.07 busquen que usted sea más autónomo
- B.08 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente
- B.09 fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información
- B.10 le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula
- B.11 tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

C. Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores...

- C.01 dominen la materia que imparten
- C.02 sepan cómo enseñar
- C.03 sepan lo que usted necesita para aprender
- C.04 sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia
- C.05 aprendan técnicas de enseñanza
- C.06 sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte
- C.07 sepan cómo motivar a sus alumnos

D. Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo...

- D.01 participaría más activamente en la clase
- D.02 no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee
- D.03 la relación con sus profesores sería más cercana y cordial
- D.04 la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje
- D.05 las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente
- D.06 se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.
- D.07 a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor
- D.08 usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones
- D.09 sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final
- D.10 sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

E. Indique su grado de conformidad con las siguientes afirmaciones:

- E.01 Usted es parte de su propio aprendizaje
- E.02 Se aprende más con la práctica que con la teoría
- E.03 Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo
- E.04 Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

- E.05 Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
- E.06 Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
- E.07 Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
- E.08 La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
- E.09 Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje
- E.10 Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

9. TRATAMIENTO Y PROCESAMIENTO DE DATOS PARA LA OBTENCIÓN DE RESULTADOS

9.1 Tratamiento y procesamiento de datos

La encuesta tiene un total de 53 preguntas. La muestra, excluyendo las 75 encuestas correspondientes al pretest, está formada por 1101 personas. Ello supone la necesidad de procesar, tabular, obtener y presentar resultados de un total de 58 353 datos.

El tratamiento de los datos se inicia con la introducción manual de los mismos en una hoja de cálculo. Se solicita a la hoja de cálculo que chequee posibles incoherencias de los datos introducidos, concretamente que coloree en rojo cualquier celda en la que se introduzca un dato distinto de 1, 2, 3, 4 o 5. A continuación, se desarrolla un proceso de revisión manual del 100% de los datos introducidos.

El proceso de revisión realizado permite tener una elevada certeza de que el 100% de los datos introducidos manualmente en la hoja de cálculo corresponden a los indicados por los alumnos de la muestra en los cuestionarios de papel.

Una vez se dispone de todos los datos, se programa la hoja de cálculo para que filtre éstos en función de las distintas variables consideradas: universidad, especialidad y etapa universitaria o curso; y en función de las posibles respuestas según la escala de Likert: 1, 2, 3, 4 o 5. Se indica en el siguiente esquema:

Universidad

- Universidad Complutense de Madrid
- Universidad Rey Juan Carlos de Madrid
- Universidad Carlos III de Madrid

Tratamiento de datos

Especialidad

- Periodismo
- Comunicación Audiovisual
- Publicidad y Relaciones Públicas
- Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual

Etapas

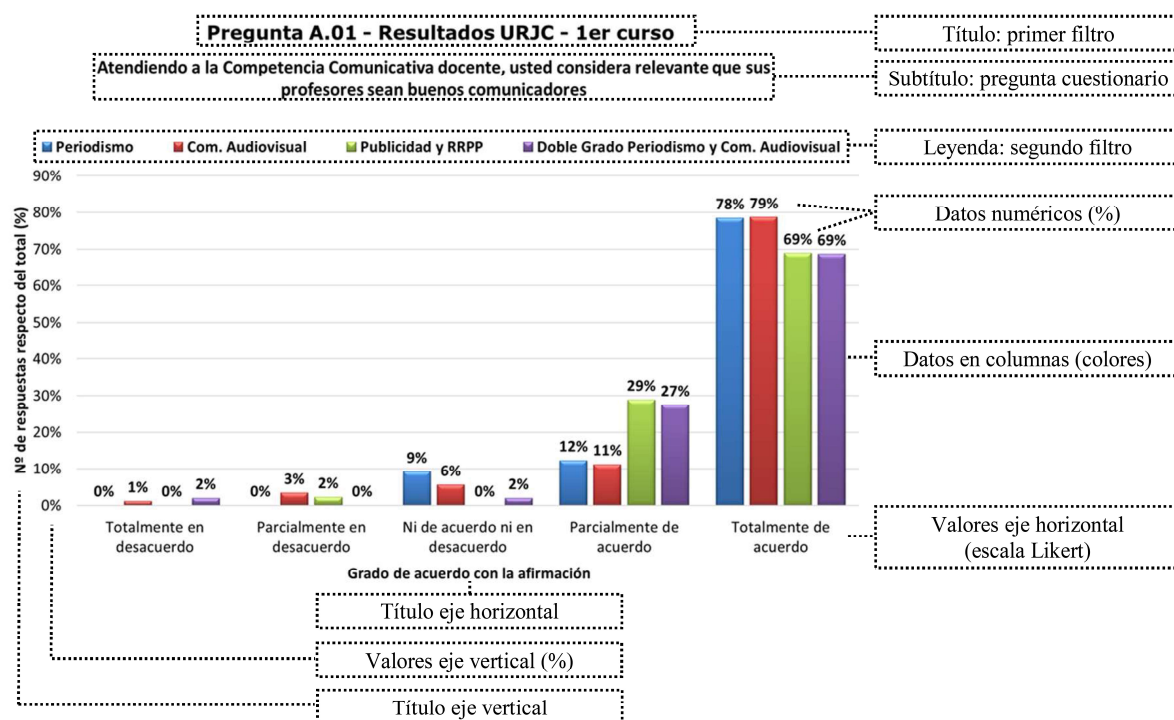
- Alumnos que se encuentran iniciando su etapa universitaria: primer curso
- Alumnos que se encuentran en la etapa final de sus estudios de grado: tercer o cuarto curso

Por último, se programa la hoja de cálculo para que ofrezca los datos en forma de gráfica, en función de los criterios asociados a cada etapa de presentación de obtención resultados.

Cabe mencionar aquí que todas las figuras que se presentan en esta tesis son de elaboración propia.

Se toma una de las gráficas como ejemplo, a continuación, indicándose sobre ella sus diferentes partes.

Figura 2

Gráfica tipo para presentación de resultados**9.2 Etapas de la obtención de resultados**

Consecuentemente con el número de resultados y atendiendo a los objetivos de la investigación, se organiza la presentación de resultados según dos etapas diferenciadas:

- Primera fase: se presentan los resultados individuales obtenidos para cada una de las cincuenta y tres preguntas, filtrados y organizados según su origen.
- Segunda fase: se cruzan los resultados obtenidos en las distintas preguntas y/o bloques de preguntas según criterios derivados de la observación de los objetivos de esta tesis.

9.3 Resultados individuales de cada pregunta

9.3.1 Criterios de presentación

En el Apéndice B de este documento se presentan los resultados obtenidos para cada una de las cincuenta y tres preguntas que componen la encuesta realizada en esta investigación. Con objeto de discernir los resultados en función de su origen, principalmente en función de la universidad y de la etapa universitaria, se presentan los resultados desglosados en distintas gráficas que corresponden a la siguiente información:

Universidad Complutense de Madrid (UCM)

- resultados relativos a los alumnos de primer curso, diferenciados por especialidades.
- resultados relativos a los alumnos de cuarto curso, diferenciados por especialidades.
- comparativa entre los resultados relativos al primer curso y al cuarto curso, conjunto para todas las especialidades.
- comparativa entre los resultados del conjunto de alumnos de todos los cursos consultados, diferenciados por especialidades.

Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (URJC)

- resultados relativos a los alumnos de primer curso, diferenciados por especialidades.
- resultados relativos a los alumnos de tercer y cuarto curso, diferenciados por especialidades.
- comparativa entre los resultados relativos al primer curso y al grupo formado por tercer y cuarto curso, conjunto para todas las especialidades.

- comparativa entre los resultados del conjunto de alumnos de todos los cursos consultados, diferenciados por especialidades.

Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)

- resultados relativos a los alumnos de primer curso, diferenciados por especialidades.
- resultados relativos a los alumnos de tercer y cuarto curso, diferenciados por especialidades.
- comparativa entre los resultados relativos al primer curso y al grupo formado por tercer y cuarto curso, conjunto para todas las especialidades.
- comparativa entre los resultados del conjunto de alumnos de todos los cursos consultados, diferenciados por especialidades.

UCM, URJC y UC3M

- comparativa entre los resultados relativos a la especialidad de Periodismo de las tres universidades.
- comparativa entre los resultados relativos a la especialidad de Comunicación Audiovisual de las tres universidades.
- comparativa entre los resultados relativos a la especialidad de Publicidad y Relaciones Públicas de las universidades UCM y URJC.
- comparativa entre los resultados relativos a la especialidad de Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la URJC y de la UC3M.
- comparativa entre los resultados relativos al conjunto de los alumnos de las tres universidades, diferenciados por especialidad.
- comparativa entre los resultados relativos a las tres universidades, considerando el conjunto formado por todos los alumnos de todos los cursos consultados y todas las especialidades.

9.4 Resultados obtenidos mediante cruce, combinación y comparativa de resultados de preguntas

9.4.1 Criterios de presentación

En el Apéndice C de este documento se presentan los resultados obtenidos para cada una de los 107 cruces de preguntas planteados, obtenidos por combinación y comparación de los resultados de las cincuenta y tres preguntas que componen la encuesta realizada en esta investigación, en base a lo indicado más adelante. Con objeto de discernir los resultados en función de su origen, principalmente en función de la universidad y de la especialidad, se presentan los resultados desglosados en distintas gráficas que corresponden a la siguiente información:

UCM, URJC y UC3M

- comparativa entre los resultados relativos a las tres universidades, considerando el conjunto formado por todos los alumnos de todos los cursos consultados y todas las especialidades.
- comparativa entre los resultados relativos al conjunto de los alumnos de las tres universidades, diferenciados por especialidad.
- comparativa entre los resultados relativos a la especialidad de Periodismo de las tres universidades.
- comparativa entre los resultados relativos a la especialidad de Comunicación Audiovisual de las tres universidades.
- comparativa entre los resultados relativos a la especialidad de Publicidad y Relaciones Públicas de las universidades UCM y URJC.
- comparativa entre los resultados relativos a la especialidad de Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la URJC y de la UC3M.

9.4.2 Criterios de cruce, combinación y comparativa de resultados

Las preguntas de la encuesta están formuladas de manera que permitan apreciar, de manera inequívoca, la tendencia de los encuestados respecto de un aspecto en particular. Así mismo, al pertenecer todas ellas a un tema común, la importancia de la competencia comunicativa docente en la enseñanza, poseen ciertas características y particularidades que les permiten ser comparadas o combinadas entre sí, permitiendo observar los resultados de la investigación desde diferentes puntos de vista y, como fin último, percibir el trasfondo de las actitudes y los pensamientos de los alumnos encuestados.

La comparativa de resultados entre dos o más preguntas se realiza atendiendo a uno o varios de los siguientes criterios:

- **Equivalencia**, en aquellas preguntas cuya temática permite observar analogías. Por ejemplo, si los alumnos se muestran de acuerdo con que los profesores les motiven en su proceso de aprendizaje (A.15) y que, a su vez, conozcan técnicas educativas que les permitan saber cómo motivar a sus alumnos (C.07).
- **Consecuencia**, en aquellas en las que se pretende analizar si mostrarse de acuerdo con una afirmación lleva también a alinearse con una idea consecuente. Por ejemplo, si los alumnos que desean que, en las clases, se fomenten tareas con la participación de todos (A.11) también desean que se fomente su propia participación (A.10).
- **Evolución**, en aquellas que se considere que mostrarse de acuerdo con varias afirmaciones puede suponer una evolución del alumno. Por ejemplo, que los profesores fomenten que los alumnos aprendan dónde obtener información (B.09) y que, así mismo, busquen que el alumno sea más autónomo (B.07).
- **Complementariedad**, en aquellas afirmaciones que, si bien pertenecen a aspectos diferentes, se considera que pueden ser

complementarias. Por ejemplo, si aquellos alumnos que quieren que sus profesores sean buenos comunicadores (A.01) también desean que dominen la materia que imparten (C.01).

La formulación de las preguntas está realizada, a su vez, de modo positivo, de manera que cuanto mayor sea el grado de acuerdo con la misma, mayor sea el grado de alineamiento con las conclusiones obtenidas en la investigación teórica de esta tesis. Por ello, como convenio, el cruce de preguntas se realizará considerando la opinión de aquellos alumnos que han indicado estar total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la pregunta filtro.

9.4.3 Cruce de preguntas dos a dos

En primer lugar, se realiza un cruce de preguntas dos a dos. Partiendo de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con una determinada afirmación, se analiza cuál es su respuesta a otra afirmación diferente.

Los cruces se realizan tanto entre preguntas pertenecientes a un mismo bloque como entre bloques distintos. Los primeros pretenden ofrecer información acerca del grado de alineación de los alumnos con todo lo relativo a un determinado concepto, esto es, si el mostrar un cierto grado de acuerdo con una premisa asociada a una temática concreta o bloque de preguntas supone su alineación con el resto de premisas de esa misma temática. Los segundos pretenden ofrecer información acerca del grado de correspondencia entre las respuestas obtenidas para una premisa de una temática concreta o bloque de preguntas y preguntas de otras temáticas.

Tienen especial importancia aquellos cruces dos a dos que combinan preguntas de los bloques A, B o C frente a preguntas de los bloques D y E. Los tres primeros bloques hablan de las actitudes y habilidades que los alumnos esperan de los docentes. Los dos últimos bloques lo hacen respecto del compromiso que están dispuestos a asumir los alumnos. Por ello, resulta de gran interés el conocer si los alumnos que exigen determinados comportamientos a sus profesores están dispuestos, a su vez, a asumir ciertas obligaciones y trabajos extra.

Los cruces de preguntas que se han realizado se incluyen en las tablas recogidas a continuación. Estas tablas separan los cruces conforme a los criterios indicados anteriormente, según sigue.

- Cruce de preguntas de los bloques A, B y/o C:
 - Tablas 2, 3, 4 y 5.
- Cruce de preguntas del bloque D:
 - Tablas 6 y 7.
- Cruce de preguntas del bloque E:
 - Tabla 8.
- Cruce de preguntas del bloque E frente al bloque D:
 - Tabla 9.
- Cruce de preguntas de los bloques A y B frente al bloque D:
 - Tablas 10 y 11.
- Cruce de preguntas del bloque E frente a los bloques A, B y C:
 - Tablas 12, 13 y 14.

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.01	sean buenos comunicadores	C.01	dominen la materia que imparten
A.02	hablen con claridad y tengan facilidad de palabra	A.03	se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada
A.02	hablen con claridad y tengan facilidad de palabra	A.04	tengan capacidad de escucha

Tabla 2
Cruce de preguntas de los bloques A, B y/o C

Tratamiento de datos

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.05	sean cercanos en lugar de distantes	A.08	sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades
A.08	sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades	A.09	le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente
A.08	sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades	B.02	le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance
A.09	le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente	A.13	le ayuden a razonar lo que aprende
A.09	le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente	A.15	le motiven en su proceso de aprendizaje
A.09	le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente	B.10	le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula
A.11	fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos	A.10	fomenten su participación en clase
A.12	planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas,...)	B.05	se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos
A.12	planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas,...)	C.03	sepan lo que el alumno necesita para aprender
A.13	le ayuden a razonar lo que aprende	B.08	le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente
A.14	le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar	B.06	le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

Tabla 3
Cruce de preguntas de los bloques A, B y/o C (continuación)

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.14	le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar	B.09	fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información
A.15	le motiven en su proceso de aprendizaje	C.07	sepan cómo motivar a sus alumnos
B.01	se preocupen de su aprendizaje	B.05	se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos
B.01	se preocupen de su aprendizaje	C.03	sepan lo que el alumno necesita para aprender
B.04	orienten su labor docente al aprendizaje del alumno	A.13	le ayuden a razonar lo que aprende
B.04	orienten su labor docente al aprendizaje del alumno	B.01	se preocupen de su aprendizaje
B.04	orienten su labor docente al aprendizaje del alumno	B.03	adaptan la labor docente a la evolución de su aprendizaje
B.06	le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta	B.07	busquen que el alumno sea más autónomo
B.06	le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta	B.09	fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información
B.07	busquen que el alumno sea más autónomo	B.10	le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula
B.08	le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente	B.11	tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

Tabla 4
Cruce de preguntas de los bloques A, B y/o C (continuación)

Tratamiento de datos

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
B.09	fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información	B.07	busquen que el alumno sea más autónomo
B.11	tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista	B.07	busquen que el alumno sea más autónomo
C.01	dominen la materia que imparten	C.02	sepan cómo enseñar
C.01	dominen la materia que imparten	C.03	sepan lo que el alumno necesita para aprender
C.01	dominen la materia que imparten	C.05	aprendan técnicas de enseñanza
C.02	sepan cómo enseñar	C.04	sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia
C.02	sepan cómo enseñar	C.07	sepan cómo motivar a sus alumnos
C.04	sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia	C.06	sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

Tabla 5

Cruce de preguntas de los bloques A, B y/o C (continuación)

El alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con pensar que, en un sistema de aprendizaje ideal...		Muestra un cierto grado de acuerdo con pensar que...	
D.02	no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee	D.08	el alumno se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones
D.03	la relación con sus profesores sería más cercana y cordial	D.01	participaría más activamente en la clase
D.03	la relación con sus profesores sería más cercana y cordial	D.06	se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

Tabla 6

Cruce de preguntas del bloque D

D.03	la relación con sus profesores sería más cercana y cordial	D.10	sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes
D.04	la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje	D.06	se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.
D.10	sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes	D.01	participaría más activamente en la clase

Tabla 7
Cruce de preguntas del bloque D (continuación)

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la siguiente afirmación:		También muestran un cierto grado de acuerdo con la siguiente afirmación:	
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	E.09	Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	E.10	Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje
E.06	Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje	E.05	Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
E.08	La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes	E.07	Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

Tabla 8
Cruce de preguntas del bloque E

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la siguiente afirmación:		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
E.02	Se aprende más con la práctica que con la teoría	D.05	las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente
E.02	Se aprende más con la práctica que con la teoría	D.06	se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.
E.03	Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo	D.04	la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje
E.04	Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea	D.06	se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.
E.06	Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje	D.10	sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes
E.07	Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos	D.07	a medida que avanzase su etapa universitaria, el alumno aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor
E.08	La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes	D.08	se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones
E.10	Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje	D.01	participaría más activamente en la clase

Tabla 9
Cruce de preguntas del bloque E frente al bloque D

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que sus profesores...		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
A.05	sean cercanos en lugar de distantes	D.03	la relación con sus profesores sería más cercana y cordial
A.05	sean cercanos en lugar de distantes	D.10	sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes
A.07	sean respetuosos	D.10	sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes
A.12	planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas,...)	D.06	se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.
A.14	le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar	D.02	no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee
B.02	le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance	D.09	sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final
B.03	adaptan la labor docente a la evolución de su aprendizaje	D.04	la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje
B.06	le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta	D.05	las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente
B.06	le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta	D.08	se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

Tabla 10
Cruce de preguntas de los bloques A y B frente al bloque D

Tratamiento de datos

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que sus profesores...		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
B.07	busquen que el alumno sea más autónomo	D.07	a medida que avanzase su etapa universitaria, aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor
B.07	busquen que el alumno sea más autónomo	D.08	se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones
B.08	le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente	D.10	sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

Tabla 11

Cruce de preguntas de los bloques A y B frente al bloque D (cont.)

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	A.11	fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	A.15	le motiven en su proceso de aprendizaje
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	B.03	adaptan la labor docente a la evolución de su aprendizaje
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	B.07	busquen que el alumno sea más autónomo
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	B.08	le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

Tabla 12

Cruce de preguntas del bloque E frente a los bloques A, B y C

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	C.07	sepan cómo motivar a sus alumnos
E.02	Se aprende más con la práctica que con la teoría	A.10	fomenten su participación en clase
E.02	Se aprende más con la práctica que con la teoría	B.05	se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos
E.03	Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo	A.13	le ayuden a razonar lo que aprende
E.03	Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo	B.08	le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente
E.04	Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea	B.08	le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente
E.04	Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea	B.11	tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista
E.05	Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje	A.04	tengan capacidad de escucha
E.05	Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje	C.05	aprendan técnicas de enseñanza
E.06	Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje	A.01	sean buenos comunicadores
E.07	Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos	B.06	le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

Tabla 13

Cruce de preguntas del bloque E frente a los bloques A, B y C (cont.)

Tratamiento de datos

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.07	Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos	B.09	fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información
E.08	La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes	A.12	planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)
E.08	La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes	B.06	le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta
E.08	La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes	B.08	le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente
E.09	Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje	B.03	adaptan la labor docente a la evolución de su aprendizaje
E.10	Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje	A.15	le motiven en su proceso de aprendizaje
E.10	Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje	C.07	sepan cómo motivar a sus alumnos

Tabla 14

Cruce de preguntas del bloque E frente a los bloques A, B y C (cont.)

9.4.4 Cruce del conjunto de preguntas sobre actitud docente frente a las preguntas sobre compromiso del alumnado

Conocidos los resultados de los cruces dos a dos, referidos anteriormente, cobra especial interés el profundizar en las ideas que asumen o defienden aquellos alumnos que se muestran a favor de que los profesores asuman la filosofía del enfoque por competencias y, con ello, instauren la competencia comunicativa como la herramienta esencial a emplear en su labor docente.

En virtud a las motivaciones que se acaban de reseñar, se realiza el cruce del conjunto de todas las preguntas pertenecientes a los bloques A, B y C frente a cada una de las preguntas de los bloques D y E.

Los cruces de preguntas que se han realizado se incluyen en las tablas recogidas a continuación. Estas tablas separan los cruces conforme a los criterios indicados anteriormente, según sigue.

- Cruce de todas las preguntas de los bloques A, B y C frente al bloque D:
 - Tabla 15
- Cruce de todas las preguntas de los bloques A, B y C frente al bloque E:
 - Tabla 16

<p>Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C</p>	<p>Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...</p>	
	D.01	participaría más activamente en la clase
	D.02	no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee
	D.03	la relación con sus profesores sería más cercana y cordial
	D.04	la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje
	D.05	las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente
	D.06	se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.
	D.07	a medida que avanzase su etapa universitaria, el alumno aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor
	D.08	el alumno se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones
	D.09	sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final
	D.10	sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

Tabla 15

Cruce de todas las preguntas de los bloques A, B y C frente al bloque D

Aquellos alumnos que están total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Muestran cierto grado de conformidad con la siguiente afirmación:	
	E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje
	E.02	Se aprende más con la práctica que con la teoría
	E.03	Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo
	E.04	Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
	E.05	Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
	E.06	Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
	E.07	Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
	E.08	La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
	E.09	Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje
	E.10	Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

Tabla 16

Cruce de todas las preguntas de los bloques A, B y C frente al bloque E

9.5 Análisis de resultados: procedimiento

Tal y cómo se puede observar en los Apéndices B, C y D de este documento, el procesamiento de datos que se ha seguido ha arrojado un total de 1661 gráficas.

Las primeras 954 figuras, recogidas en el Apéndice B, corresponden a la obtención de 18 gráficas por cada una de las 53 preguntas realizadas en el cuestionario asociado a la investigación empírica. Las siguientes 642 figuras, recogidas en el Apéndice C, corresponden a la obtención de 6 gráficas por cada uno de los 107 cruces realizados. Las restantes 65 figuras, recogidas en el apéndice D, ofrecen, a modo de resumen, una recopilación de las percepciones de acuerdo total y parcial, desglosadas por universidad y especialidad.

Como ya se ha indicado, todas las figuras presentadas son de elaboración propia.

Los 58 353 datos procesados y las 1596 gráficas pueden ser agrupados y analizados desde un gran número de puntos de vista y bajo infinidad de consideraciones analíticas diferentes. De entre ellos, se extraen aquellos criterios que se consideran más adecuados para validar o refutar las hipótesis bajo las cuales se realiza la presente investigación empírica.

10. UNA ENCUESTA Y 53 PREGUNTAS: ANÁLISIS DE RESULTADOS

10.1 Introducción

Atendiendo al análisis de las preguntas individuales, de las 954 gráficas disponibles, recogidas en el Apéndice C, el análisis de resultados que se realiza a continuación pretende realizar una aproximación a las tendencias mostradas por los alumnos, según sus respuestas, diferenciadas en función de los grupos a los cuales pertenecen: universidad, especialidad y curso. La importancia de la diferenciación en función de la universidad radica en que se ha de comprobar cuál es el grado de alineamiento entre los alumnos de universidades que, perteneciendo a un mismo ámbito programático y curricular y estando radicadas en una misma área geográfica, no dejan de ser instituciones independientes con un grado de relación y coordinación limitado. La diferenciación por especialidad es no menos importante, pues las ramas de un mismo árbol comparten la misma savia, pero crecen según caminos diferentes, por lo que conviene no dejar de comprobar que los frutos obtenidos de cada rama responden a un mismo estándar de calidad. Así mismo, igual importancia tiene el conocer la evolución de la percepción de los alumnos desde los inicios de su etapa universitaria, recién llegados, hasta que, con un mayor grado de experiencia, se disponen a afrontar las decisiones y los retos finales asociados a sus estudios de grado.

En lo que sigue, se muestran entre paréntesis los valores de las respuestas correspondientes a quienes se muestran totalmente de acuerdo y quienes lo están sólo parcialmente de acuerdo, según la siguiente pauta:

Ejemplo: (74%+22%=96%) significa que el 74% de los encuestados está totalmente de acuerdo y el 22% está parcialmente de acuerdo, representando ambos el 96% de los encuestados.

10.2 El docente como buen comunicador (A.01)

La pregunta A.01 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

A.01 Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores.

10.2.1 Análisis UCM

El 68% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 23% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 92% de los encuestados ($68\%+23\%=91\%$). De ellos, la especialidad de Comunicación Audiovisual destaca por ser la que mayor acuerdo presenta ($74\%+22\%=96\%$), mientras que Publicidad y RR. PP. lo hace por presentar un grado de acuerdo ligeramente menor ($62\%+25\%=87\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($66\%+25\%=91\%$) hasta el último curso ($71\%+18\%=89\%$), con un ligero ascenso del máximo acuerdo. Destaca la especialidad de Periodismo, donde asciende el número de alumnos que se mostraba totalmente de acuerdo, desde el 60% en el primer curso al 82% en el último curso.

10.2.2 Análisis URJC

El 72% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 20% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 92% de los encuestados ($72\%+20\%=92\%$). De ellos, destacan por un mayor grado de acuerdo las especialidades de Publicidad y RR. PP. ($70\%+28\%=98\%$) y Doble Grado ($69\%+27\%=96\%$), aunque Comunicación Audiovisual despunta por tener un mayor número de personas que están totalmente de acuerdo (79%). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($75\%+18\%=93\%$) hasta el último curso ($66\%+24\%=90\%$), incluyendo un acusado descenso del máximo acuerdo. Destaca la especialidad de Periodismo, donde desciende el número de alumnos

que se mostraba totalmente de acuerdo, desde el 78% en el primer curso al 61% en el último curso.

10.2.3 Análisis UC3M

El 71% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 23% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 92% de los encuestados ($71\%+23\%=94\%$). De ellos, la especialidad de Comunicación Audiovisual destaca por ser la que mayor acuerdo presenta ($74\%+23\%=97\%$), así como Doble Grado ($70\%+27\%=97\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($70\%+25\%=95\%$) hasta el último curso ($74\%+18\%=92\%$), con un ligero ascenso del máximo acuerdo. Destaca la especialidad de Periodismo, donde desciende claramente el grado de acuerdo de los alumnos, desde el primer curso ($72\%+20\%=92\%$), hasta el último curso ($65\%+17\%=82\%$).

10.2.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, la especialidad de Comunicación Audiovisual cuenta con el mayor grado de acuerdo ($75\%+19\%=94\%$), así como Doble Grado ($70\%+27\%=97\%$), mientras que Periodismo ($69\%+19\%=88\%$) y Publicidad y RR. PP. ($64\%+26\%=90\%$) muestran, en general, grados más bajos de acuerdo. Destaca la UCM, donde sus alumnos de Periodismo muestran una indiferencia (ni de acuerdo ni en desacuerdo) del 10% y los de Publicidad y RR. PP. del 12%.

10.2.5 Conclusiones

Los alumnos de Comunicación Audiovisual de las tres universidades muestran un elevado grado de acuerdo con que sus profesores sean buenos comunicadores.

Los alumnos de Periodismo y Publicidad y RR. PP. tienden ligeramente hacia una mayor indiferencia.

Respecto a la evolución desde el primer hasta el último curso, los valores conjuntos para todas las especialidades se mantienen aproximadamente estables en UCM y UC3M, si bien descienden claramente en URJC. La especialidad de Periodismo es la más volátil, pues muestra un elevado ascenso en UCM y un claro descenso en URJC y UC3M.

10.2.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores sean buenos comunicadores, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- reforzar la percepción positiva de los alumnos de Periodismo y RR. PP. de las tres universidades, siguiendo el ejemplo de Comunicación Audiovisual;
- concienciar a los alumnos de URJC;
- homogeneizar la percepción de los alumnos de Periodismo en URJC y UC3M, siguiendo el ejemplo de UCM; y
- seguir mejorando la percepción sobre la importancia de que los docentes desarrollen sus habilidades comunicativas.

10.3 La facilidad de palabra (A.02)

La pregunta A.02 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

A.02 Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra.

10.3.1 Análisis UCM

El 64% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 27% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 91% de los encuestados ($64\%+27\%=91\%$). De ellos, la especialidad de Comunicación Audiovisual destaca por ser la que mayor acuerdo presenta ($67\%+27\%=94\%$), mientras que Publicidad y RR. PP. lo hace por presentar un grado de acuerdo ligeramente menor ($61\%+26\%=87\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($63\%+28\%=91\%$) hasta el último curso ($66\%+24\%=90\%$), con un ligero ascenso del máximo acuerdo. Destaca la especialidad de Periodismo, donde asciende el número de alumnos que se mostraba totalmente de acuerdo, desde el 60% en el primer curso al 79% en el último curso.

10.3.2 Análisis URJC

El 74% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 19% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 93% de los encuestados ($74\%+19\%=93\%$). Todas las especialidades muestran grados de acuerdo similares, si bien Comunicación Audiovisual presenta los valores de mayor acuerdo ($79\%+16\%=95\%$), así Doble Grado ($76\%+16\%=92\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($77\%+18\%=95\%$) hasta el último curso ($67\%+22\%=89\%$), incluyendo un acusado descenso del máximo acuerdo. Destaca la especialidad de Periodismo, donde desciende el número de alumnos que se mostraba totalmente de acuerdo, desde el 77% en el primer curso al 63% en el último curso, en el que se incrementan los indiferentes (11%).

10.3.3 Análisis UC3M

El 66% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 29% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 95% de los encuestados ($66\%+29\%=95\%$). De ellos, la especialidad de Comunicación Audiovisual destaca por ser la que mayor acuerdo presenta ($49\%+36\%=85\%$), así como Doble Grado ($45\%+45\%=90\%$). Periodismo destaca negativamente, por mostrar un 22% de indiferentes. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($63\%+31\%=94\%$) hasta el último curso ($71\%+23\%=94\%$), con un ligero ascenso del máximo acuerdo. Destaca la especialidad de Comunicación Audiovisual, donde asciende el grado de acuerdo de los alumnos, desde el primer curso ($46\%+46\%=92\%$), hasta el último curso ($74\%+20\%=94\%$).

10.3.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, la especialidad de Comunicación Audiovisual cuenta con el mayor grado de acuerdo ($69\%+25\%=94\%$), así como Doble Grado ($71\%+24\%=95\%$), mientras que Periodismo ($68\%+25\%=93\%$) y Publicidad y RR. PP. ($65\%+25\%=90\%$) muestran, en general, grados de acuerdo ligeramente más bajos. Destaca la URJC, donde los alumnos de todas las especialidades muestran un mayor grado de acuerdo frente a UCM y UC3M.

10.3.5 Conclusiones

Los alumnos de Comunicación Audiovisual de las tres universidades muestran un elevado grado de acuerdo con que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra.

El conjunto de alumnos de UC3M muestra un grado de acuerdo mucho menor que UCM y URJC, con casi treinta puntos porcentuales menos. Además, Periodismo muestra un elevado número de indiferentes.

Respecto a la evolución desde el primer hasta el último curso, los valores conjuntos para todas las especialidades se mantienen aproximadamente estables en UCM y UC3M, si bien descienden claramente en URJC. La especialidad de Periodismo es la más volátil, pues muestra un ligero ascenso en UCM, un claro descenso en URJC y un ligero descenso en UC3M.

Los alumnos de Periodismo tienen un mayor grado de acuerdo cuando también cursan Comunicación Audiovisual bajo estudios de Doble Grado.

10.3.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- incrementar la percepción positiva de los alumnos de Periodismo y RR. PP. de las tres universidades, siguiendo el ejemplo de Comunicación Audiovisual;
- replantear y reconducir la percepción de los alumnos de UC3M, recuperando los casi treinta puntos porcentuales que los separan de UCM y URJC;
- homogeneizar la percepción de los alumnos de Periodismo en URJC y UC3M, siguiendo el ejemplo de UCM; y
- seguir mejorando la percepción respecto de la importancia que tiene el que los profesores hablen de manera clara y fluida.

10.4 Expresarse con sencillez (A.03)

La pregunta A.03 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

A.03 Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada.

10.4.1 Análisis UCM

El 50% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 30% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 80% de los encuestados ($50\%+30\%=80\%$). De ellos, la especialidad de Comunicación Audiovisual destaca por ser la que mayor acuerdo presenta ($45\%+38\%=83\%$), mientras que Publicidad y RR. PP. lo hace por presentar un grado de acuerdo ligeramente menor ($50\%+26\%=76\%$). Destaca Periodismo, por tener un 60% de acuerdo máximo. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($48\%+33\%=81\%$) hasta el último curso ($54\%+24\%=78\%$). Se observa una polarización de las opiniones, con un ligero ascenso del máximo acuerdo junto a un incremento de los indiferentes.

10.4.2 Análisis URJC

El 56% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 29% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($56\%+29\%=85\%$). Todas las especialidades muestran grados de acuerdo similares, si bien Comunicación Audiovisual presenta los valores de mayor acuerdo ($64\%+22\%=86\%$), así como Doble Grado ($63\%+22\%=85\%$), mientras que Periodismo y Publicidad y RR. PP. tienden a estar parcialmente de acuerdo, en detrimento del acuerdo total. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($59\%+28\%=87\%$) hasta el último curso ($48\%+31\%=79\%$), incluyendo un

acusado descenso del máximo acuerdo y un incremento de aquellos que se muestran parcialmente en desacuerdo (7%).

10.4.3 Análisis UC3M

El 47% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 37% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 84% de los encuestados ($47\%+37\%=84\%$). De ellos, la especialidad de Comunicación Audiovisual destaca por ser la que mayor acuerdo presenta ($49\%+36\%=85\%$), así como Doble Grado ($45\%+45\%=90\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($44\%+40\%=84\%$) hasta el último curso ($52\%+32\%=84\%$), con un ligero ascenso del máximo acuerdo. Destaca la especialidad de Periodismo, donde varía ligeramente el grado de acuerdo de los alumnos, desde el primer curso ($48\%+33\%=81\%$), hasta el último curso ($43\%+26\%=79\%$) y en la cual, además, se incrementa la indiferencia hasta un 30%.

10.4.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, la especialidad de Comunicación Audiovisual cuenta con el mayor grado de acuerdo ($50\%+34\%=84\%$), así como Doble Grado ($53\%+35\%=88\%$), seguida de cerca por Periodismo ($54\%+28\%=82\%$), mientras que Publicidad y RR. PP. ($49\%+29\%=78\%$) muestra, en general, grados más bajos de acuerdo. Destaca la UC3M, donde sus alumnos de Periodismo muestran una indiferencia del 30% y los de Publicidad y RR. PP. del 19%.

10.4.5 Conclusiones

La percepción de los alumnos de las tres universidades es relativamente baja, pues se sitúa en torno al 50% para el máximo acuerdo.

Los alumnos de Comunicación Audiovisual de las tres universidades muestran un elevado grado de acuerdo con que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada, junto con los alumnos de Periodismo de

UCM. Sin embargo, los alumnos Periodismo y Publicidad y RR. PP. tienden ligeramente hacia una mayor indiferencia.

Respecto a la evolución desde el primer hasta el último curso, la tendencia general es a la baja. UCM experimenta una polarización hacia los extremos. URJC presenta una tendencia general hacia la indiferencia e, incluso, hacia el desacuerdo. UC3M destaca porque Periodismo alcanza un 30% de indiferencia en su último curso.

Los alumnos de Periodismo tienen un mayor grado de acuerdo cuando también cursan Comunicación Audiovisual bajo estudios de Doble Grado.

10.4.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- revertir la tendencia de las tres universidades a que sus alumnos muestren un menor acuerdo a medida que avanzan sus estudios, descartando con ello la polarización de las opiniones y la indiferencia general; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de que la sencillez a la hora de poner en práctica la docencia no está reñida con la excelencia de la misma.

10.5 Capacidad de escucha (A.04)

La pregunta A.04 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

A.04 Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha.

10.5.1 Análisis UCM

El 58% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 27% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($58\%+27\%=85\%$). De ellos, la especialidad de Comunicación Audiovisual destaca por ser la que mayor acuerdo presenta ($63\%+26\%=89\%$), mientras que Publicidad y RR. PP. lo hace por presentar un grado de acuerdo ligeramente menor ($52\%+27\%=87\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($58\%+26\%=84\%$) hasta el último curso ($56\%+29\%=85\%$), con un ligero ascenso del máximo acuerdo. Destaca la especialidad de Publicidad y RR. PP., donde asciende el número de alumnos que se mostraba totalmente de acuerdo, desde el 48% en el primer curso al 58% en el último curso, mientras que se registra un descenso significativo de Comunicación Audiovisual desde el 66% al 54%.

10.5.2 Análisis URJC

El 61% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 28% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 89% de los encuestados ($61\%+28\%=89\%$). Destaca Comunicación Audiovisual, pues presenta los valores de mayor acuerdo ($67\%+24\%=91\%$), así como Doble Grado ($57\%+35\%=92\%$), mientras que la percepción de Publicidad y RR. PP. es la más baja ($53\%+34\%=87\%$) junto con Periodismo ($64\%+23\%=87\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($64\%+25\%=89\%$) hasta el último curso ($54\%+35\%=89\%$), pero con un acusado descenso del máximo acuerdo. Destaca

la especialidad de Periodismo, donde desciende el número de alumnos que se mostraba totalmente de acuerdo, desde el 72% en el primer curso al 52% en el último curso.

10.5.3 Análisis UC3M

El 50% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 35% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($50\%+35\%=85\%$). De ellos, la especialidad de Comunicación Audiovisual destaca por ser la que mayor acuerdo presenta, tanto como especialidad única ($54\%+38\%=92\%$). Periodismo ($40\%+40\%=80\%$) y Doble Grado ($58\%+27\%=85\%$) presentan valores más bajos de acuerdo y un 14% de indiferentes. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($51\%+35\%=86\%$) hasta el último curso ($50\%+35\%=85\%$). Destaca el descenso del máximo acuerdo de Periodismo.

10.5.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, la especialidad de Comunicación Audiovisual cuenta con el mayor grado de acuerdo, ($62\%+28\%=90\%$), así como Doble Grado ($57\%+30\%=87\%$), mientras que Periodismo ($55\%+29\%=84\%$) y Publicidad y RR. PP. ($53\%+29\%=82\%$) muestran, en general, grados de acuerdo ligeramente más bajos. En general, los alumnos de Periodismo muestran un menor grado de acuerdo.

10.5.5 Conclusiones

Todos los alumnos presentan un moderado grado de acuerdo con que sus profesores tengan capacidad de escucha, destacando Comunicación Audiovisual con los mayores grados de acuerdo.

Respecto a la evolución desde el primer hasta el último curso, los valores conjuntos para todas las especialidades se mantienen aproximadamente estables en las tres universidades, si bien en URJC disminuye el máximo acuerdo. La especialidad de

Periodismo destaca por un elevado descenso del máximo grado de acuerdo en URJC y UC3M, con el consecuente incremento de los indiferentes. Este hecho penaliza significativamente el cómputo global de UC3M.

10.5.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores tengan capacidad de escucha, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- incrementar la percepción positiva de los alumnos de Periodismo de las tres universidades, siguiendo el ejemplo de Comunicación Audiovisual, con especial hincapié en UC3M; y
- mejorar la percepción general de todos los alumnos respecto de la importancia de la capacidad de escucha en un docente.

10.6 Las muestras de cercanía (A.05)

La pregunta A.05 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

A.05 Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes.

10.6.1 Análisis UCM

El 42% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 29% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 71% de los encuestados ($42\%+29\%=71\%$). De ellos, destacan Comunicación Audiovisual ($45\%+31\%=76\%$) y Periodismo ($48\%+25\%=73\%$), mientras que Publicidad y RR. PP. lo hace por presentar un grado de acuerdo ligeramente menor ($36\%+30\%=66\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($38\%+33\%=71\%$) hasta el último curso ($51\%+23\%=74\%$), con un elevado ascenso del máximo acuerdo. Destaca el ascenso de la percepción de Periodismo, desde el 44% al 56%, como el de Publicidad y RR. PP., desde el 27% al 50%.

10.6.2 Análisis URJC

El 38% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 36% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 74% de los encuestados ($38\%+36\%=74\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos valores de acuerdo. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($41\%+34\%=75\%$) hasta el último curso ($32\%+41\%=73\%$), pero con un acusado descenso del máximo acuerdo. Destaca la especialidad de Publicidad y RR. PP., donde desciende el número de alumnos que se muestra totalmente de acuerdo, desde el 42% en el primer curso al 24% en el último curso.

10.6.3 Análisis UC3M

El 34% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 41% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 74% de los encuestados ($34\%+41\%=74\%$). De ellos, el Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual destaca por ser quien mayor acuerdo presenta, ($41\%+39\%=80\%$), por encima de las mismas especialidades por separado. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($34\%+43\%=77\%$) hasta el último curso ($35\%+36\%=71\%$). Se observa una migración de la percepción hacia valores de mayor indiferencia.

10.6.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, la especialidad de Comunicación Audiovisual cuenta con el mayor grado de acuerdo ($43\%+33\%=76\%$), así como Doble Grado ($37\%+40\%=77\%$) y Periodismo ($41\%+34\%=75\%$), mientras que Publicidad y RR. PP. ($35\%+32\%=67\%$) muestra, en general, grados más bajos de acuerdo. Todas las universidades muestran elevados grados de indiferencia.

10.6.5 Conclusiones

El grado de acuerdo de todos los alumnos es moderadamente elevado, si bien los de UCM son quienes mayor grado de acuerdo presentan, frente a los de UC3M, quienes muestran una mayor indiferencia.

Todos los alumnos muestran un elevado grado de indiferencia, en especial los de Publicidad y RR. PP.

A medida que avanzan sus estudios, los alumnos de UCM evolucionan hacia mayores grados de acuerdo. La percepción de los de URJC desciende, en especial la de Publicidad y RR. PP. UC3M desciende en todas las especialidades.

Los alumnos de Doble Grado de UC3M tienen mejor percepción que los de sus especialidades por separado.

10.6.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores sean cercanos en lugar de distantes, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- reforzar la percepción positiva de los alumnos de RR. PP.;
- revertir la tendencia a la baja de la percepción de URJC y UC3M; y
- mejorar la percepción general de todos los alumnos respecto de la importancia de la reducir la distancia psicológica existente entre docentes y alumnos.

10.7 Educación y cordialidad (A.06)

La pregunta A.06 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

A.06 Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales.

10.7.1 Análisis UCM

El 62% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 26% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 88% de los encuestados ($62\%+26\%=88\%$). De ellos, destacan Periodismo ($59\%+34\%=93\%$) y Comunicación Audiovisual ($66\%+25\%=91\%$), mientras que Publicidad y RR. PP. presenta un grado de acuerdo ligeramente menor ($59\%+24\%=83\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($61\%+28\%=89\%$) hasta el último curso ($63\%+25\%=88\%$). Destaca el ascenso de la percepción de Periodismo, desde el 57% al 65% y el de Publicidad y RR. PP., desde el 56% al 64% mientras que, por el contrario, Comunicación Audiovisual desciende del 69% al 54%.

10.7.2 Análisis URJC

El 67% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 26% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 93% de los encuestados ($67\%+26\%=93\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos valores de acuerdo. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($71\%+23\%=94\%$) hasta el último curso ($58\%+33\%=91\%$), pero con un acusado descenso del máximo acuerdo. Destaca el pronunciado descenso del máximo acuerdo de Periodismo, desde el 72% al 50%, con el consiguiente incremento de la indiferencia.

10.7.3 Análisis UC3M

El 59% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 30% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 89% de los encuestados ($59\%+30\%=89\%$). Todas las especialidades muestran un grado de acuerdo similar, destacando por encima Comunicación Audiovisual ($63\%+30\%=93\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable para todas las especialidades, desde el primer curso ($58\%+32\%=90\%$) hasta el último curso ($62\%+26\%=88\%$).

10.7.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, la especialidad de Comunicación Audiovisual cuenta con el mayor grado de acuerdo ($66\%+26\%=92\%$), así como Doble Grado ($63\%+29\%=92\%$) y así como Periodismo ($60\%+30\%=90\%$), mientras que Publicidad y RR. PP. ($63\%+23\%=86\%$) muestra, en general, grados más bajos de acuerdo. El grado de indiferencia mostrado por todas las universidades es bajo, pero no nulo.

10.7.5 Conclusiones

El grado de acuerdo de todos los alumnos es elevado, si bien aparecen valores no nulos de indiferencia. Publicidad y RR. PP. presenta los valores más bajos.

A medida que avanzan sus estudios, los alumnos de UCM evolucionan hacia mayores grados de acuerdo, con la excepción de Comunicación Audiovisual. La percepción de los de URJC desciende, en especial la de Periodismo. UC3M se mantiene estable.

10.7.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores sean educados y cordiales, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- homogeneizar la percepción de los alumnos de Periodismo de las tres universidades;
- revertir la tendencia a la baja de Comunicación Audiovisual de UCM tomando como ejemplo la misma especialidad de URJC y UC3M;
- mejorar la percepción de los alumnos de Publicidad y RR. PP.; y
- mejorar la percepción general de todos los alumnos respecto de la importancia de que el profesor sea educado y cordial con sus alumnos.

10.8 El respeto (A.07)

La pregunta A.07 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

A.07 Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos.

10.8.1 Análisis UCM

El 70% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 20% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 90% de los encuestados ($70\%+20\%=90\%$). De ellos, destacan Periodismo ($75\%+20\%=95\%$) y Comunicación Audiovisual ($74\%+17\%=91\%$), mientras que Publicidad y RR. PP. presenta un grado de acuerdo menor ($63\%+22\%=85\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($70\%+18\%=88\%$) hasta el último curso ($70\%+22\%=92\%$). Destaca el ascenso de la percepción de Periodismo, desde el 72% al 82% en acuerdo total mientras que, por el contrario, Comunicación Audiovisual desciende del 76% al 68%. Aparecen valores bajos, pero no nulos, de indiferencia.

10.8.2 Análisis URJC

El 78% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 16% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 94% de los encuestados ($78\%+16\%=94\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos valores de acuerdo. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($82\%+13\%=95\%$) hasta el último curso ($68\%+24\%=92\%$), pero con un acusado descenso del máximo acuerdo. Destaca el pronunciado descenso del máximo acuerdo de Periodismo, desde el 83% al 63%, así como el de Publicidad y RR. PP., del 84% al 73%, con el consiguiente incremento de la indiferencia.

10.8.3 Análisis UC3M

El 71% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 21% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 92% de los encuestados ($71\%+21\%=92\%$). Destaca Comunicación Audiovisual, ($68\%+26\%=94\%$), así como Doble Grado ($80\%+14\%=94\%$). En el lado contrario, Periodismo destaca con un 9% de indiferencia. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable para todas las especialidades, desde el primer curso ($74\%+19\%=93\%$) hasta el último curso ($66\%+26\%=92\%$).

10.8.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, la especialidad de Comunicación Audiovisual cuenta con el mayor grado de acuerdo ($75\%+18\%=93\%$), así como Doble Grado ($78\%+14\%=92\%$) y Periodismo ($73\%+20\%=93\%$), mientras que Publicidad y RR. PP. ($68\%+21\%=89\%$) muestra, en general, grados ligeramente más bajos de acuerdo. El Doble Grado muestra los valores más elevados de acuerdo, frente a Publicidad y RR. PP., que presenta los más bajos. El grado de indiferencia mostrado por todas las universidades es bajo, pero no nulo.

10.8.5 Conclusiones

El grado de acuerdo de todos los alumnos es elevado. Publicidad y RR. PP. presenta los valores más bajos. Aparecen valores no nulos de indiferencia en la UCM y en Periodismo de todas las universidades.

A medida que avanzan sus estudios, los alumnos de UCM evolucionan hacia mayores grados de acuerdo, con la excepción de Comunicación Audiovisual. La percepción de los de URJC desciende, en especial la de Periodismo y la de Publicidad y RR. PP. UC3M se mantiene estable.

Los alumnos de Periodismo de Doble Grado tienen un mayor grado de acuerdo que los de especialidad única.

10.8.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores sean respetuosos, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- homogeneizar la percepción de los alumnos de Periodismo de las tres universidades;
- mejorar la percepción de los alumnos de RR. PP.;
- revertir la tendencia a la baja de Comunicación Audiovisual de UCM, tomando como ejemplo la misma especialidad de URJC y UC3M; y
- mejorar la percepción general de todos los alumnos respecto de la importancia de que el profesor sea respetuoso con sus alumnos.

10.9 Empatía como herramienta para ayudar al alumno en función de sus capacidades (A.08)

La pregunta A.08 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

A.08 Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades.

10.9.1 Análisis UCM

El 27% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 32% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 59% de los encuestados ($27\%+32\%=59\%$). Los resultados se reparten de manera aproximadamente homogénea, desde la indiferencia hasta el acuerdo total, para todas las especialidades. El valor más alto lo presenta Periodismo ($33\%+29\%=62\%$) junto a Comunicación Audiovisual ($24\%+37\%=61\%$). Aparecen valores no despreciables de desacuerdo parcial y desacuerdo total, los cuales representan cerca de un 20%. Distinguiendo por cursos, el patrón de respuestas se comporta de manera similar, si bien se observa un leve agrupamiento en torno al acuerdo parcial una vez los alumnos llegan a su última etapa universitaria.

10.9.2 Análisis URJC

El 26% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 38% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 64% de los encuestados ($26\%+38\%=64\%$). Los resultados se reparten de manera aproximadamente homogénea, desde la indiferencia hasta el acuerdo total, para todas las especialidades, si bien se observa un cierto repunte en las percepciones de acuerdo parcial. El valor más alto lo presenta Comunicación Audiovisual ($28\%+40\%=68\%$) junto a Periodismo ($26\%+37\%=63\%$). Aparecen valores no despreciables de desacuerdo parcial y desacuerdo total, los cuales representan cerca de un 15%. Distinguiendo por cursos, el patrón de respuestas se comporta

de manera similar, si bien se observa un leve agrupamiento en torno al acuerdo parcial para todos los cursos, el cual se acentúa una vez los alumnos llegan a su última etapa universitaria.

10.9.3 Análisis UC3M

El 24% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 40% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 64% de los encuestados ($24\%+40\%=64\%$). Los resultados se reparten de manera aproximadamente homogénea, desde la indiferencia hasta el acuerdo total, para todas las especialidades, si bien se observa un cierto repunte en las percepciones de acuerdo parcial, destacando los valores del 45% para Doble Grado y 40% para Comunicación Audiovisual. Aparecen valores no despreciables de desacuerdo parcial y desacuerdo total, los cuales representan en torno al 10%. Distinguiendo por cursos, el patrón de respuestas se comporta de manera similar, si bien se observa un cierto agrupamiento en torno al acuerdo parcial para todos los cursos, el cual se acentúa una vez los alumnos llegan a su última etapa universitaria.

10.9.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, los valores se reparten desde la indiferencia hasta el acuerdo total, si bien se observa un cierto agrupamiento en torno al acuerdo parcial más acentuado para la especialidad de Comunicación Audiovisual y Doble Grado. Aparecen valores no despreciables de desacuerdo parcial y de desacuerdo total, situados en torno al 15% y especialmente acentuados en el caso de Publicidad y RR. PP. Considerando las especialidades por separado, todas ellas tienen a acercarse al acuerdo parcial, aunque con un elevado grado de dispersión. A este respecto, destaca Comunicación Audiovisual por tener valores ligeramente más altos.

10.9.5 Conclusiones

El grado de acuerdo de todos los alumnos es bajo. Aparecen valores elevados de indiferencia, cercanos al 30%, en las tres universidades, así como valores no despreciables de desacuerdo parcial y total. Si bien se observa un reparto

homogéneo de opiniones entre todas las opciones, una vez llegan a la última etapa de sus estudios, los alumnos tienden a agrupar su percepción en torno a un acuerdo parcial. La universidad que más se agrupa en torno al acuerdo parcial, para todos los cursos y especialidades, es UC3M. Le sigue URJC, con un agrupamiento más leve. Sin embargo, UCM presenta los valores más bajos de agrupamiento, eso es, los más repartidos entre todos los valores. Respecto a las especialidades, Publicidad y RR. PP. se sitúa en percepciones más bajas.

10.9.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores sepan el nombre del alumno, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar con los alumnos, para conocer el porqué de su heterogéneo grado de acuerdo con la afirmación, determinando las necesidades o carencias que pueden haber llevado a los alumnos a ofrecer este resultado;
- determinar los motivos que llevan a los alumnos a mostrar tendencia a agrupar su percepción en torno al acuerdo parcial una vez sus estudios se encuentran en estado avanzado;
- analizar por qué UC3M presenta un mayor agrupamiento en torno al acuerdo parcial, esto es, un mayor nivel de concienciación en torno a la idea planteada, frente a UCM, que presenta la mayor dispersión de respuestas;
- plantear acciones que permitan elevar la concienciación en torno a esta idea, para todas las especialidades y, especialmente, para Publicidad y RR. PP.; y
- mejorar la percepción general de todos los alumnos respecto de la importancia de que el profesor sepa su nombre, le demuestre empatía, conozca sus necesidades y le ayude en función de sus capacidades.

10.10 Comprender sin cuestionar las dificultades (A.09)

La pregunta A.09 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

A.09 Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente.

10.10.1 Análisis UCM

El 41% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 35% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 76% de los encuestados ($41\%+35\%=76\%$). De ellos, destacan Periodismo ($46\%+33\%=79\%$) y Comunicación Audiovisual ($42\%+36\%=78\%$), mientras que Publicidad y RR. PP. presenta un grado de acuerdo menor ($37\%+35\%=72\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($42\%+34\%=76\%$) hasta el último curso ($39\%+38\%=77\%$). Se observa cierta dispersión de resultados en el primer curso, desde la indiferencia hasta el acuerdo total, que tiende a agruparse en torno a la indiferencia y el acuerdo parcial en el último curso. Destaca el ascenso de la percepción de Periodismo, desde el 29% al 41% en acuerdo parcial. Aparecen valores bajos, pero no nulos, de desacuerdo parcial o total.

10.10.2 Análisis URJC

El 49% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 35% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 84% de los encuestados ($49\%+35\%=84\%$). Destaca la especialidad de Comunicación Audiovisual ($54\%+36\%=90\%$), así como Doble Grado ($59\%+29\%=88\%$). Publicidad y RR. PP. se sitúa en el extremo opuesto ($34\%+44\%=78\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($52\%+32\%=84\%$) hasta el último curso ($40\%+43\%=83\%$), pero con un acusado descenso del máximo acuerdo. Destaca el descenso moderado del máximo acuerdo de Periodismo, desde

el 57% al 46%. Así mismo, se observa una cierta polarización de los resultados, pues en el primer curso se reparten entre la indiferencia y el acuerdo total mientras que, en el último curso, forman dos grupos extremos, de manera que aparecen valores no despreciables de desacuerdo total o parcial.

10.10.3 Análisis UC3M

El 39% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 37% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 76% de los encuestados ($39\%+37\%=76\%$). Destaca Comunicación Audiovisual ($45\%+34\%=79\%$), así como Doble Grado ($34\%+45\%=79\%$). Aparecen valores no despreciables de indiferencia o desacuerdo parcial o total, especialmente acentuados en el caso de Periodismo, con un 25% de indiferencia y un 6% de desacuerdo parcial. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable para todas las especialidades, desde el primer curso ($35\%+40\%=75\%$) hasta el último curso ($45\%+31\%=76\%$), produciéndose una evolución positiva hacia el acuerdo total. Destaca periodismo, por incrementar su acuerdo total desde el 31% del primer curso hasta el 48% del último curso.

10.10.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, la especialidad de Comunicación Audiovisual cuenta con el mayor grado de acuerdo ($45\%+36\%=81\%$), así como Doble Grado ($45\%+38\%=83\%$), mientras que Periodismo ($46\%+31\%=77\%$) y Publicidad y RR. PP. ($36\%+38\%=74\%$) muestran, en general, grados ligeramente más bajos de acuerdo. Se observa un grado de indiferencia en torno al 15% y un grado de desacuerdo parcial en torno al 5%. Los valores de desacuerdo total están en torno al 1%. Destaca URJC por ofrecer valores mayores conjuntos de acuerdo parcial o total, situándose UC3M en el lado contrario.

10.10.5 Conclusiones

El grado de acuerdo de todos los alumnos es elevado, si bien los valores se sitúan en torno al acuerdo parcial y muestran cierta dispersión hacia valores cercanos.

Una encuesta y 53 preguntas: análisis

Publicidad y RR. PP. presenta los valores más bajos. Aparecen valores no nulos de indiferencia y desacuerdo parcial o total en todas las universidades.

A medida que avanzan sus estudios, los alumnos de UCM y UC3M evolucionan hacia mayores grados de acuerdo, mientras que URJC evoluciona en sentido contrario. UCM muestra tendencia a agrupar su percepción en torno al acuerdo parcial, mientras que URJC y UC3M muestran cierta polarización de sus opiniones.

Periodismo presenta mayor variación de valores entre cursos.

Los alumnos de Periodismo de Doble Grado tienen un mayor grado de acuerdo que los de especialidad única.

10.10.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores comprendan al alumno y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar con los alumnos para comprender por qué se produce una variación notable de sus percepciones con el paso de los años, en especial cuando las percepciones viajan hacia los extremos;
- homogeneizar la percepción de los alumnos de Periodismo de las tres universidades;
- mejorar la percepción de los alumnos de RR. PP.;
- revertir la tendencia a la baja del acuerdo de URJC; y
- mejorar la percepción general de todos los alumnos respecto de la importancia de que los profesores comprendan al alumno y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente.

10.11 El fomento de la participación en clase (A.10)

La pregunta A.10 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

A.10 Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase.

10.11.1 Análisis UCM

El 32% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 34% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 66% de los encuestados ($32\%+34\%=66\%$). Los valores se reparten de manera aproximadamente homogénea desde la indiferencia hasta el acuerdo total. Mientras Comunicación Audiovisual se inclina hacia el acuerdo parcial, Publicidad y RR. PP. lo hace hacia el acuerdo total y Periodismo hacia la indiferencia. Los valores de indiferencia se sitúan en torno al 30%. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia a la baja, desde el primer curso ($34\%+34\%=68\%$) hasta el último curso ($29\%+35\%=64\%$). Se observa que la dispersión entre la indiferencia y el acuerdo total se mantiene desde el primer curso hasta el último. Destaca Periodismo, quién sí varía considerablemente su acuerdo total desde el 30% del primer curso al 15% del último curso. Aparecen valores bajos, pero no nulos, de desacuerdo parcial o total.

10.11.2 Análisis URJC

El 37% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 28% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 65% de los encuestados ($37\%+28\%=65\%$). Todas las especialidades reparten sus valores entre la indiferencia y el acuerdo total, agrupándose especialmente en torno al acuerdo parcial. Destaca Comunicación Audiovisual por presentar el mayor valor de agrupamiento, con un 47% de acuerdo parcial. Los valores de indiferencia se sitúan en torno al 30%. Aparecen valores no despreciables de desacuerdo parcial. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra un desplazamiento hacia la indiferencia, desde el primer curso

(29%+39%=68%) hasta el último curso (26%+32%=58%), produciéndose un acusado incremento de la indiferencia, que pasa del 25% en el primer curso al 36% en el último. Este desplazamiento se produce por igual en todas las especialidades consultadas.

10.11.3 Análisis UC3M

El 24% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 42% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 66% de los encuestados (24%+42%=66%). Las disciplinas reparten por igual sus valores entre la indiferencia y el acuerdo total, apreciándose un agrupamiento en torno al acuerdo parcial. Los valores de desacuerdo parcial se sitúan en torno al 7%. Con el paso de los años, se observa una dispersión de los datos. En el primer curso, los valores se agrupan en torno al acuerdo parcial (19%+45%=64%), mientras que, en el último curso, éstos se desplazan hacia valores extremos (31%+36%=67%). Los valores de indiferencia se sitúan en torno al 25% y los de desacuerdo parcial, en torno al 7%. Por disciplinas, destaca Periodismo por polarizarse en mayor medida, pasando de un acuerdo parcial del 50% en el primer curso a un 22%, repartándose los valores a ambos lados de la gráfica.

10.11.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, tanto Comunicación Audiovisual (29%+39%=68%) como Doble Grado (23%+38%=61%) y Periodismo (28%+36%=64%) y Publicidad y RR. PP. (28%+36%=64%) muestran valores similares. En conjunto, el grado de acuerdo de los alumnos se encuentra muy disperso para todas las especialidades, estando el grado de indiferencia en torno al 30% y el grado de desacuerdo en torno al 6%.

10.11.5 Conclusiones

El grado de acuerdo de todos los alumnos es moderadamente elevado, si bien se observa una dispersión de los datos que lleva a un reparto aproximadamente homogéneo desde la indiferencia hasta el acuerdo total en UCM y a un agrupamiento en torno al acuerdo parcial en URJC y UC3M, especialmente esta

última. Existe, además, un palpable desacuerdo entre disciplinas de UCM, mientras que las de URJC y UC3M siguen la tendencia general de sus instituciones de agruparse en torno al acuerdo parcial. Los valores de indiferencia se sitúan por encima del 25%. Aparecen valores no despreciables de desacuerdo parcial. Ninguna especialidad destaca por encima de otra.

A medida que avanzan sus estudios, los alumnos de todas las universidades evolucionan hacia menores grados de acuerdo, apareciendo valores al alza de indiferencia y desacuerdo parcial. Así mismo, se observa que los valores tienen hacia la dispersión, esto es, se polarizan hacia valores extremos.

10.11.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores fomenten la participación en clase, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- comprender qué lleva a los alumnos a agruparse en torno al acuerdo parcial, tratando de conocer qué aspectos podrían llevarles a mostrar un mayor grado de acuerdo;
- conocer por qué UCM presenta un mayor grado de dispersión de valores frente al agrupamiento en torno al acuerdo parcial de URJC y UC3M;
- dialogar con los alumnos para comprender por qué se produce una variación notable de sus percepciones, hacia posiciones de menor acuerdo, con el paso de los años;
- conocer la implicación de cada alumno respecto de su propia participación en la clase; y
- mejorar la percepción general de todos los alumnos respecto de la importancia de que ellos se impliquen en el desarrollo de la clase, participando en la misma.

10.12 Tareas que impliquen a todos (A.11)

La pregunta A.11 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

A.11 Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos.

10.12.1 Análisis UCM

El 31% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 34% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 65% de los encuestados ($31\%+34\%=65\%$). Los valores se reparten de manera aproximadamente homogénea desde la indiferencia hasta el acuerdo total, para todas las especialidades. Tanto los valores de acuerdo total, como los de acuerdo parcial y de indiferencia se sitúan en torno al 30%. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se mantiene estable, desde el primer curso ($34\%+32\%=66\%$) hasta el último curso ($26\%+38\%=64\%$), si bien se observa tendencia hacia el acuerdo parcial en detrimento del total. Se observa que la dispersión entre la indiferencia y el acuerdo total se mantiene desde el primer curso hasta el último. Destaca Periodismo, quién incrementa su indiferencia desde el 25% al 38%. Aparecen valores bajos, pero no nulos, de desacuerdo parcial o total.

10.12.2 Análisis URJC

El 25% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 34% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 59% de los encuestados ($25\%+34\%=59\%$). Todas las especialidades reparten sus valores entre la indiferencia y el acuerdo total, agrupándose especialmente en torno al acuerdo parcial. Destaca Periodismo, por presentar el mayor valor de agrupamiento, con un 41% de acuerdo parcial. También destaca Doble Grado, por presentar mayor indiferencia que en el caso de especialidad única. Los valores de indiferencia se sitúan en torno al 30%. Aparecen valores no despreciables de

desacuerdo parcial. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable y dispersa de modo homogéneo, desde el primer curso ($26\%+34\%=60\%$) hasta el último curso ($24\%+34\%=58\%$). El valor de indiferencia se mantiene, en ambos años, en torno al 32%.

10.12.3 Análisis UC3M

El 24% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 39% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 63% de los encuestados ($24\%+39\%=63\%$). Las disciplinas reparten por igual sus valores entre la indiferencia y el acuerdo total, apreciándose un agrupamiento en torno al acuerdo parcial. Los valores de desacuerdo parcial se sitúan en torno al 7%. Con el paso de los años, se observa una dispersión de los datos. En el primer curso, los valores se agrupan en torno al acuerdo parcial ($24\%+42\%=66\%$), mientras que, en el último curso, éstos se desplazan hacia valores extremos ($23\%+34\%=57\%$). Los valores de indiferencia se sitúan en torno al 29% y los de desacuerdo parcial, en torno al 4% para el primer curso y al 10% para el último curso. Por disciplinas, destaca Comunicación Audiovisual por polarizarse en mayor medida, pasando de un acuerdo parcial del 50% en el primer curso a un 30%, repartiéndose los valores a ambos lados de la gráfica. Periodismo, sin embargo, mantiene cierta tendencia al agrupamiento en torno al acuerdo parcial.

10.12.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, tanto Comunicación Audiovisual ($31\%+33\%=64\%$), como Doble Grado ($25\%+31\%=56\%$), como Periodismo ($26\%+40\%=66\%$) y Publicidad y RR. PP. ($27\%+34\%=61\%$) muestran valores similares. En conjunto, el grado de acuerdo de los alumnos se encuentra muy disperso para todas las especialidades, estando el grado de indiferencia en torno al 30% y el grado de desacuerdo en torno al 7%. Por universidades, UC3M muestra mayor tendencia que el resto al agrupamiento en torno al acuerdo parcial, siendo UCM quién más se dispersa.

10.12.5 Conclusiones

El grado de acuerdo de todos los alumnos es moderadamente elevado, si bien se observa una dispersión de los datos que lleva a un reparto aproximadamente homogéneo desde la indiferencia hasta el acuerdo total en UCM y a un cierto agrupamiento en torno al acuerdo parcial en URJC y UC3M, especialmente esta última. Los valores de indiferencia se sitúan por encima del 25%. Aparecen valores no despreciables de desacuerdo parcial. Ninguna especialidad destaca especialmente por encima de otra, si bien Periodismo muestra una mayor tendencia al agrupamiento que las demás.

A medida que avanzan sus estudios, los alumnos de todas las universidades evolucionan hacia menores grados de acuerdo, apareciendo valores al alza de indiferencia y desacuerdo parcial. Así mismo, se observa que los valores tienen hacia la dispersión, esto es, se polarizan hacia valores extremos.

10.12.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- comprender qué lleva a los alumnos a dispersar sus opiniones, tratando de conocer qué aspectos podrían llevarles a mostrar un mayor grado de acuerdo;
- conocer por qué UCM presenta un mayor grado de dispersión de valores frente al agrupamiento en torno al acuerdo parcial de URJC y UC3M;
- dialogar con los alumnos para comprender por qué se produce una variación notable de sus percepciones, hacia posiciones de menor acuerdo y mayor dispersión, con el paso de los años;
- conocer la implicación de cada alumno respecto de su propia participación en la clase;

- transmitir los beneficios para el aprendizaje que conlleva la realización de tareas conjuntas en la clase; y
- mejorar la percepción general de todos los alumnos respecto de la importancia de que ellos se impliquen en el desarrollo de la clase, participando en la misma.

10.13 Situaciones personalizadas de aprendizaje (A.12)

La pregunta A.12 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

A.12 Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...).

10.13.1 Análisis UCM

El 44% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 36% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 80% de los encuestados ($44\%+36\%=80\%$). Destaca Comunicación Audiovisual ($46\%+36\%=82\%$), mientras que Publicidad y RR. PP. ($41\%+37\%=78\%$) y Periodismo ($44\%+33\%=77\%$) presentan un grado de acuerdo menor. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia a la baja, desde el primer curso ($46\%+37\%=83\%$) hasta el último curso ($41\%+33\%=74\%$). Destaca la pérdida experimentada por Comunicación Audiovisual, desde un grado de acuerdo total del 49% a un 38%. Aparecen valores bajos, pero no nulos, de indiferencia.

10.13.2 Análisis URJC

El 40% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 40% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 59% de los encuestados ($40\%+40\%=80\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos valores de acuerdo. Destaca Doble Grado por tener un mayor grado de acuerdo total ($55\%+27\%=79\%$) que Comunicación Audiovisual ($40\%+43\%=83\%$) y Periodismo ($41\%+39\%=80\%$) por separado. Publicidad y RR. PP. ($32\%+44\%=76\%$) se sitúa en valores similares. El nivel de indiferencia se sitúa en torno al 15%. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia a la baja, desde el primer curso ($43\%+40\%=83\%$) hasta el último curso ($34\%+38\%=72\%$), a lo que se une un acusado descenso del máximo acuerdo. Destaca el pronunciado descenso del

máximo acuerdo de Periodismo, desde el 46% al 33%, así como el acuerdo parcial de Publicidad y RR. PP., del 51% al 38%, con el consiguiente incremento de la indiferencia.

10.13.3 Análisis UC3M

El 35% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 42% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 77% de los encuestados ($35\%+42\%=77\%$). Destaca Doble Grado ($44\%+41\%=85\%$). Tanto Periodismo ($29\%+49\%=78\%$), como Comunicación Audiovisual ($35\%+36\%=71\%$) se sitúan más alejados, en especial esta última, para la que la indiferencia alcanza un 23%. Periodismo tiene un bajo grado de acuerdo total. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación tiende a la baja para todas las especialidades, desde el primer curso ($38\%+43\%=81\%$) hasta el último curso ($31\%+40\%=71\%$).

10.13.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, tanto Comunicación Audiovisual ($43\%+37\%=80\%$), como Doble Grado ($49\%+35\%=84\%$), como Periodismo ($39\%+39\%=78\%$) y Publicidad y RR. PP. ($39\%+39\%=78\%$) muestran valores similares. En conjunto, el grado de acuerdo de los alumnos se encuentra repartido entre el acuerdo total y parcial para todas las especialidades, estando el grado de indiferencia en torno al 15% y el grado de desacuerdo en torno al 4%. Por universidades, UC3M muestra mayor tendencia que el resto al agrupamiento en torno al acuerdo parcial, siendo UCM quién más se dispersa.

10.13.5 Conclusiones

El grado de acuerdo de todos los alumnos es elevado, pero repartido entre acuerdo total y parcial. Aparecen, además, valores no nulos de indiferencia.

A medida que avanzan sus estudios, las tres universidades evolucionan hacia valores menores de acuerdo, así como hacia una mayor dispersión. Se incrementa, considerablemente, la indiferencia.

Los alumnos de Periodismo tienen percepciones más elevadas cuando se encuentran inmersos en estudios de Doble Grado.

10.13.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...), los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- comprender qué lleva a los alumnos a tender hacia valores menores de acuerdo;
- homogeneizar la percepción de los alumnos de las tres especialidades en las tres universidades;
- revertir la tendencia a la baja de las tres universidades;
- reducir la dispersión de las respuestas, acompañando a los alumnos en el proceso de comprensión que les lleve a tener un mayor grado de acuerdo;
- analizar el currículo de Doble Grado para conocer qué lleva a sus alumnos a tener mejores percepciones; y
- mejorar la percepción general de todos los alumnos respecto de la importancia de que las situaciones de aprendizaje sean prácticas y personalizadas.

10.14 Aprender razonando (A.13)

La pregunta A.13 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

A.13 Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende.

10.14.1 Análisis UCM

El 57% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 24% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 81% de los encuestados ($57\%+24\%=81\%$). Comunicación Audiovisual ($61\%+22\%=83\%$) y Periodismo ($60\%+22\%=82\%$) presentan el mayor grado de acuerdo. También lo hace Publicidad y RR. PP. ($50\%+29\%=79\%$), aunque con un acuerdo total menor. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($57\%+25\%=82\%$) hasta el último curso ($56\%+23\%=79\%$). Aunque el cómputo global permanece estable, si se consideran las disciplinas por separado, se observa movimiento de las opiniones entre la indiferencia y el acuerdo total, esto es, se los alumnos tienden a cambiar de opinión.

10.14.2 Análisis URJC

El 61% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 26% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 87% de los encuestados ($61\%+26\%=87\%$). Todas las especialidades muestran grados de acuerdo similares, si bien destaca Comunicación Audiovisual ($70\%+20\%=90\%$) y Doble Grado ($61\%+25\%=86\%$), mientras que Periodismo ($54\%+28\%=82\%$) y Publicidad y RR. PP. ($60\%+29\%=79\%$) presentan valores ligeramente más bajos. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($63\%+26\%=89\%$) hasta el último curso ($55\%+26\%=81\%$), incluyendo un acusado descenso del máximo acuerdo y un consecuente aumento de la indiferencia. Aparecen valores

de desacuerdo parcial. Por especialidades, destaca el descenso de Periodismo, desde un acuerdo total en primer curso del 60% hasta el 46% en último curso.

10.14.3 Análisis UC3M

El 55% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 33% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 88% de los encuestados ($55\%+33\%=88\%$). De ellos, la especialidad de Comunicación Audiovisual ($59\%+31\%=90\%$) destaca por ser la que mayor acuerdo presenta, así como Doble Grado ($64\%+30\%=94\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($54\%+33\%=87\%$) hasta el último curso ($57\%+32\%=89\%$), con un ligero ascenso del máximo acuerdo. Aparecen valores de indiferencia bajos, pero no despreciables.

10.14.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, Doble Grado cuenta con el mayor grado de acuerdo ($63\%+28\%=91\%$), mientras que Comunicación Audiovisual ($63\%+23\%=86\%$) muestra valores más bajos, junto a Periodismo ($54\%+28\%=82\%$) y Publicidad y RR. PP. ($53\%+29\%=82\%$). Por especialidades, Periodismo de UCM muestra los valores más elevados, mientras que Periodismo de UC3M muestra los más bajos.

10.14.5 Conclusiones

El grado de acuerdo es elevado, en especial en URJC y UC3M. UCM presenta valores más dispares entre especialidades, pues alcanza valores más altos que el resto en Periodismo y valores más bajos en Publicidad y RR. PP. UC3M tiene, en general, los valores más bajos por especialidad.

Se observa que los alumnos tienen tendencia a cambiar de opinión. En UCM y UC3M el cómputo permanece estable, mientras que en URJC desciende.

Periodismo es la especialidad que presenta más diferencias entre cursos y entre universidades.

10.14.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores ayuden al alumno a razonar lo que aprende, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar y trabajar conjuntamente con sus alumnos para comprender los motivos que les llevan a cambiar de opinión;
- homogeneizar la percepción entre universidades y especialidades, disminuyendo la polarización de Periodismo y mejorando la percepción de Publicidad y RR. PP.; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia de que los profesores promuevan que los alumnos aprendan razonando y no memorizando.

10.15 Profesores que proporcionan contenidos y alumnos que dedican su tiempo en clase a atender y participar (A.14)

La pregunta A.14 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

A.14 Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar.

10.15.1 Análisis UCM

El 57% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 24% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 81% de los encuestados ($57\%+24\%=81\%$). Periodismo ($67\%+20\%=87\%$) y Comunicación Audiovisual ($58\%+26\%=84\%$) presentan el mayor grado de acuerdo. Sin embargo, Publicidad y RR. PP. ($50\%+24\%=74\%$) presenta un grado de acuerdo menor. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($59\%+22\%=81\%$) hasta el último curso ($52\%+27\%=79\%$). Considerando las disciplinas por separado, Comunicación Audiovisual muestra tendencia a la indiferencia, a medida que se suceden los años.

10.15.2 Análisis URJC

El 61% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 23% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 84% de los encuestados ($61\%+23\%=84\%$). Todas las especialidades muestran grados de acuerdo similares, en torno al 60% de acuerdo total y al 25% de acuerdo parcial. Periodismo presenta los valores más bajos.

Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($64\%+24\%=88\%$) hasta el último curso ($53\%+23\%=76\%$), incluyendo un acusado descenso del máximo acuerdo y un consecuente aumento de la indiferencia. Por disciplinas, Periodismo pierde

diecisiete puntos porcentuales, del 65% al 48%, y Publicidad y RR. PP. pasa del 67% al 58%.

10.15.3 Análisis UC3M

El 56% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 29% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($56\%+29\%=85\%$). De ellos, Doble Grado ($53\%+36\%=89\%$) y Periodismo ($57\%+29\%=86\%$) destacan sobre Comunicación Audiovisual ($58\%+25\%=83\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($56\%+31\%=87\%$) hasta el último curso ($57\%+26\%=83\%$). Aparecen valores de indiferencia bajos, pero no despreciables. Por especialidades, el máximo acuerdo permanece estable, mientras que los que estaban parcialmente de acuerdo tienen hacia la indiferencia.

10.15.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, las especialidades de Doble Grado ($59\%+26\%=85\%$) y Comunicación Audiovisual ($58\%+29\%=87\%$), así como Periodismo ($61\%+23\%=84\%$) muestran los valores más altos, mientras que Publicidad y RR. PP. ($53\%+25\%=78\%$) muestra valores más bajos. Por especialidades, se observa falta de homogeneidad en las respuestas, siendo Periodismo y Comunicación Audiovisual las más dispares.

10.15.5 Conclusiones

El grado de acuerdo es elevado, en las tres universidades. Si bien los cálculos generales ofrecen valores similares, el grado de acuerdo varía en función de la especialidad. Periodismo y Comunicación Audiovisual aparecen como las más dispares. Publicidad y RR. PP. presenta los valores más bajos.

Publicidad y RR. PP. presenta los menores valores de acuerdo. En UCM, Comunicación Audiovisual muestra tendencia negativa con el paso de los años. En URJC, lo hacen Periodismo y Publicidad y RR. PP.

En UCM y UC3M el cómputo permanece estable, mientras que en URJC desciende considerablemente, en especial debido la especialidad de Periodismo.

Periodismo y Comunicación Audiovisual muestran un mayor grado de acuerdo cuando se encuentran dentro de estudios de Doble Grado.

10.15.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores proporcionen al alumno los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que éste pueda dedicar su tiempo a atender y participar, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar y trabajar conjuntamente con sus alumnos para comprender los motivos que les llevan a cambiar de opinión;
- homogeneizar la percepción entre universidades y especialidades;
- revertir la tendencia negativa de Comunicación Audiovisual en UCM y UC3M y de Periodismo y Publicidad y RR.PP. en URJC;
- mejorar la percepción de Publicidad y RR. PP.;
- reducir la volatilidad de Periodismo y Comunicación Audiovisual;
- observar los motivos que llevan a una percepción más positiva de los alumnos de Doble Grado y aplicarla a las especialidades individuales; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia de que los profesores proporcionen recursos bibliográficos, en lugar de que los alumnos tengan que emplear su tiempo en copiar apuntes.

10.16 La motivación en el proceso de aprendizaje (A.15)

La pregunta A.15 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

A.15 Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje.

10.16.1 Análisis UCM

El 61% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 22% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 83% de los encuestados ($61\%+22\%=83\%$). Comunicación Audiovisual ($66\%+22\%=88\%$) y Periodismo ($58\%+29\%=87\%$) presentan el mayor grado de acuerdo. Sin embargo, Publicidad y RR. PP. ($57\%+18\%=75\%$) presenta un grado de acuerdo menor. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($60\%+23\%=83\%$) hasta el último curso ($64\%+20\%=84\%$). Aparecen valores de indiferencia bajos, pero no despreciables. Considerando las disciplinas por separado, destaca la mejora de las percepciones con el paso del tiempo, hacia un acuerdo total.

10.16.2 Análisis URJC

El 70% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 16% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 84% de los encuestados ($70\%+16\%=84\%$). Publicidad y RR. PP. ($79\%+11\%=90\%$) junto con Comunicación Audiovisual ($73\%+16\%=89\%$) y Doble Grado ($73\%+16\%=89\%$) muestran grados de acuerdo elevados. Periodismo ($60\%+21\%=81\%$) presenta valores más bajos. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($73\%+16\%=89\%$) hasta el último curso ($64\%+18\%=82\%$), incluyendo un acusado descenso del máximo acuerdo y un consecuente aumento de la indiferencia. Aparecen valores de indiferencia bajos, pero no despreciables. Por especialidades, Periodismo pierde veintidós puntos porcentuales, del 69% al 48%.

10.16.3 Análisis UC3M

El 63% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 22% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($63\%+22\%=85\%$). De ellos, Doble Grado ($64\%+25\%=89\%$) y Comunicación Audiovisual ($65\%+21\%=86\%$) destacan levemente sobre Periodismo ($60\%+19\%=79\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($59\%+25\%=84\%$) hasta el último curso ($70\%+16\%=86\%$), con un incremento notable del acuerdo total. Aparecen valores de indiferencia bajos, pero no despreciables. Por especialidades, se observa una mejora de las percepciones en todas ellas.

10.16.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, la especialidad de Doble Grado ($68\%+21\%=89\%$) y Comunicación Audiovisual ($67\%+20\%=87\%$) destacan ligeramente por encima de Periodismo ($60\%+23\%=83\%$) y Publicidad y RR. PP. ($64\%+16\%=82\%$). Por especialidades, los resultados permanecen homogéneos, a excepción de Publicidad y RR. PP. de UCM, que presenta valores más bajos en comparación con el resto.

10.16.5 Conclusiones

El grado de acuerdo es elevado, en las tres universidades, en especial en aquellos alumnos que han llegado la última etapa de sus estudios. Las percepciones son homogéneas por especialidades, si bien Periodismo destaca por tener opiniones más dispersas y Publicidad y RR. PP. por tenerlas más bajas.

En UCM y UC3M el cómputo permanece estable, con cierta tendencia al alza, mientras que en URJC desciende considerablemente, en especial debido la especialidad de Periodismo.

Periodismo un mayor grado de acuerdo cuando se encuentran dentro de estudios de Doble Grado.

10.16.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores motiven al alumno en su proceso de aprendizaje, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- escuchar a sus alumnos para aprender los mecanismos que les llevan a mejorar su percepción con el paso de los años;
- mejorar la percepción de Publicidad y RR. PP.;
- homogeneizar la percepción de Periodismo, disminuyendo la volatilidad de sus resultados;
- revertir la tendencia negativa de URJC, tomando como ejemplo a UCM y UC3M;
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia de que los alumnos sean motivados por sus profesores.

10.17 Preocuparse de que el alumno aprenda (B.01)

La pregunta B.01 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

B.01 Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda.

10.17.1 Análisis UCM

El 49% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 31% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 80% de los encuestados ($49\%+31\%=80\%$). Periodismo ($52\%+32\%=84\%$) y Comunicación Audiovisual ($49\%+33\%=82\%$) presentan el mayor grado de acuerdo. Sin embargo, Publicidad y RR. PP. ($47\%+29\%=76\%$) presenta un grado de acuerdo menor. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($47\%+33\%=80\%$) hasta el último curso ($51\%+28\%=79\%$). Aparecen valores de indiferencia no despreciables, en torno al 15%. Considerando las disciplinas por separado, se observa una cierta movilización de opiniones en sentido positivo en Periodismo y en sentido negativo en Comunicación Audiovisual.

10.17.2 Análisis URJC

El 53% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 31% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 84% de los encuestados ($53\%+31\%=84\%$). Publicidad y RR. PP. ($49\%+38\%=87\%$), Comunicación Audiovisual ($53\%+34\%=87\%$) y Periodismo ($54\%+30\%=84\%$) muestran valores elevados. Presenta valores más bajos Doble Grado ($59\%+20\%=79\%$). Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($54\%+31\%=85\%$) hasta el último curso ($49\%+33\%=82\%$). Aparecen valores de indiferencia no despreciables, en torno al 15%. Por especialidades, la tendencia se mantiene estable en todas ellas.

10.17.3 Análisis UC3M

El 43% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 37% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 80% de los encuestados ($43\%+37\%=80\%$). De ellos, Comunicación Audiovisual ($40\%+41\%=81\%$) y Doble Grado ($41\%+39\%=80\%$) destacan levemente sobre Periodismo ($48\%+30\%=78\%$), si bien este último presenta mayores grados de acuerdo total. Distinguiendo por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación tiene tendencia positiva, desde el primer curso ($39\%+39\%=78\%$) hasta el último curso ($51\%+32\%=83\%$), con un incremento notable del acuerdo total. Aparecen valores de indiferencia notables que disminuyen con el tiempo, aunque no desaparecen. Por especialidades, se observa una mejora de las percepciones en todas ellas a medida que los alumnos avanzan en sus estudios.

10.17.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades muestran valores similares: Comunicación Audiovisual ($48\%+35\%=83\%$), Periodismo ($52\%+31\%=83\%$), Publicidad y RR. PP. ($47\%+32\%=80\%$) y Doble Grado ($49\%+30\%=79\%$). Por especialidades, los resultados permanecen homogéneos, a excepción de Doble Grado y Comunicación Audiovisual de UC3M que muestran menores grados de acuerdo globales.

10.17.5 Conclusiones

El grado de acuerdo es elevado en las tres universidades, si bien hay división de opiniones entre el acuerdo parcial y el acuerdo total.

Con el paso del tiempo, en UCM y URJC el cómputo global permanece estable. Destaca UC3M por mostrar tendencia al alza. Aun así, por disciplinas, se observa una movilización general de las percepciones en ambos sentidos. Periodismo y Comunicación Audiovisual viajan hacia percepciones positivas con el paso del tiempo, a excepción de esta última en UCM, donde lo hace en sentido contrario. Es decir, los alumnos tienden a cambiar de opinión con el paso del tiempo, pero no siempre en sentido positivo. Las percepciones entre los alumnos de la misma

disciplina en distintas universidades no siempre coinciden, lo que se suma a la tendencia a expresar opiniones dispares.

10.17.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores motiven al alumno en su proceso de aprendizaje, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- escuchar a sus alumnos para aprender los mecanismos que les llevan a cambiar su percepción con el paso de los años, contraponiendo la opinión de aquellos que mejoran su percepción respecto de aquellos que la empeoran;
- comparar la experiencia en las diferentes universidades, con objeto de comprender por qué los alumnos de disciplinas homónimas expresan opiniones dispares; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que los profesores se preocupen activamente de que sus alumnos aprendan.

10.18 Evaluación continua y análisis del grado de avance (B.02)

La pregunta B.02 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

B.02 Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance.

10.18.1 Análisis UCM

El 30% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 41% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 71% de los encuestados ($30\%+41\%=71\%$). Comunicación Audiovisual ($30\%+41\%=71\%$) y Periodismo ($32\%+38\%=70\%$) presentan el mayor grado de acuerdo. Sin embargo, Publicidad y RR. PP. ($23\%+33\%=56\%$) presenta un grado de acuerdo menor. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($26\%+40\%=66\%$) hasta el último curso ($32\%+31\%=63\%$). Aparecen valores de indiferencia elevados, en torno al 30%. Considerando las disciplinas por separado, en el primer curso se observa un agrupamiento en torno al acuerdo parcial. Sin embargo, en el último curso, las opiniones se dispersan.

10.18.2 Análisis URJC

El 36% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 36% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 72% de los encuestados ($36\%+36\%=72\%$). Comunicación Audiovisual ($36\%+36\%=72\%$) y Periodismo ($34\%+38\%=72\%$) muestran acuerdos razonablemente elevados. Sin embargo, Doble Grado ($31\%+35\%=66\%$) Publicidad y RR. PP. ($23\%+39\%=62\%$) presentan un menor grado de acuerdo. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia descendente, desde el primer curso ($33\%+38\%=71\%$) hasta el último curso ($27\%+36\%=63\%$), con el consecuente incremento de la indiferencia. Por

especialidades, Periodismo y Publicidad y RR. PP. muestran, en algún momento, un elevado nivel de desacuerdo parcial.

10.18.3 Análisis UC3M

El 28% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 44% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 72% de los encuestados ($28\%+44\%=72\%$). Comunicación Audiovisual ($28\%+44\%=72\%$) destaca levemente sobre Periodismo ($25\%+40\%=65\%$) y Doble Grado ($19\%+44\%=63\%$). El grado de indiferencia es elevado, especialmente para Doble Grado, donde alcanza el 33%. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($22\%+44\%=66\%$) hasta el último curso ($27\%+40\%=67\%$). Por disciplinas, Comunicación Audiovisual muestra una tendencia a mejorar su grado de acuerdo, mientras que Periodismo lo hace en sentido contrario.

10.18.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, Comunicación Audiovisual ($31\%+40\%=71\%$) y Periodismo ($31\%+38\%=69\%$) muestran un mayor grado de acuerdo que Doble Grado ($24\%+40\%=64\%$) y Publicidad y RR. PP. ($23\%+35\%=58\%$). Por especialidades, los resultados permanecen homogéneos, a excepción de Doble Grado y Comunicación Audiovisual de UC3M que muestran resultados diferentes que las homónimas del resto de universidades.

10.18.5 Conclusiones

El grado de acuerdo es moderado en las tres universidades, con mayor tendencia al acuerdo parcial que al total. Los valores de indiferencia son elevados. Aparecen valores no despreciables de desacuerdo parcial. Todas las especialidades se muestran en desacuerdo parcial en algún momento.

Con el paso del tiempo, en UCM y UC3M el cómputo global permanece estable, mientras que baja en URJC. Aun así, por disciplinas, se observa una movilización general de las percepciones en ambos sentidos. Es decir, los alumnos tienden a

cambiar de opinión con el paso del tiempo, pero no siempre en sentido positivo. Las percepciones entre los alumnos de la misma disciplina en distintas universidades no siempre coinciden, lo que se suma a la tendencia a expresar opiniones dispares.

10.18.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores motiven al alumno en su proceso de aprendizaje, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- escuchar a sus alumnos para aprender los mecanismos que les llevan a cambiar su percepción con el paso de los años, contraponiendo la opinión de aquellos que mejoran su percepción respecto de aquellos que la empeoran;
- analizar los motivos que llevan a los alumnos a mostrarse en desacuerdo;
- comprender por qué los estudiantes de Doble Grado se desmarcan de las opiniones del resto de disciplinas;
- reforzar la percepción que tiene Publicidad y RR. PP.; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que la evaluación de los alumnos sea continua e incluya el análisis del grado de avance de los mismos.

10.19 Adaptarse a la evolución del aprendizaje (B.03)

La pregunta B.03 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

B.03 Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje.

10.19.1 Análisis UCM

El 33% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 40% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 73% de los encuestados ($33\%+40\%=73\%$). Periodismo ($40\%+40\%=80\%$) y Comunicación Audiovisual ($36\%+41\%=77\%$) presentan el mayor grado de acuerdo. Sin embargo, Publicidad y RR. PP. ($25\%+39\%=64\%$) presenta un grado de acuerdo menor. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($34\%+40\%=74\%$) hasta el último curso ($30\%+40\%=70\%$). Aparecen valores de indiferencia elevados, del 24% en el último curso. Así mismo, se observan valores de desacuerdo parcial en Periodismo y Publicidad y RR. PP. Considerando las disciplinas por separado, la tendencia se mantiene estable, si bien Periodismo tiende ligeramente hacia un menor grado de acuerdo.

10.19.2 Análisis URJC

El 38% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 39% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 77% de los encuestados ($38\%+39\%=77\%$). Todas las disciplinas muestran grados de acuerdo similares: Comunicación Audiovisual ($45\%+36\%=81\%$), Publicidad y RR. PP. ($28\%+49\%=77\%$), Doble Grado ($43\%+33\%=76\%$) y Periodismo ($37\%+35\%=72\%$). Sin embargo, presentan diferencias en cuanto a su percepción en torno al acuerdo parcial o al acuerdo total. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia descendente, desde el primer curso ($40\%+38\%=78\%$) hasta el último curso ($30\%+42\%=72\%$). Estas percepciones

vian hacia el desacuerdo parcial. Por especialidades, todas muestran la misma tendencia descendente.

10.19.3 Análisis UC3M

El 25% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 44% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 69% de los encuestados ($25\%+44\%=69\%$). Comunicación Audiovisual ($36\%+44\%=80\%$) destaca considerablemente sobre Doble Grado ($20\%+45\%=65\%$) y Periodismo ($18\%+43\%=61\%$). El grado de indiferencia es elevado, especialmente en Periodismo, donde alcanza el 34%. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra ascendente, desde el primer curso ($20\%+45\%=65\%$) hasta el último curso ($35\%+42\%=77\%$), con un incremento notable del acuerdo total. Por disciplinas, Comunicación Audiovisual muestra una tendencia a mejorar su grado de acuerdo, mientras que Periodismo se polariza.

10.19.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, Comunicación Audiovisual ($38\%+41\%=79\%$) destaca sobre Periodismo ($33\%+39\%=72\%$), Doble Grado ($30\%+40\%=70\%$) y Publicidad y RR. PP. ($26\%+42\%=68\%$). Por especialidades, los resultados permanecen homogéneos, a excepción de Doble Grado y Periodismo de UC3M que muestran resultados diferentes que las homónimas del resto de universidades, ya que tienden a agruparse en torno al acuerdo parcial.

10.19.5 Conclusiones

El grado de acuerdo es razonablemente alto en las tres universidades, con mayor tendencia al acuerdo parcial que al total. Los valores de indiferencia son elevados. Aparecen valores no despreciables de desacuerdo parcial. Todas las especialidades se muestran en desacuerdo parcial en algún momento. Comunicación Audiovisual destaca por tener los grados más altos de acuerdo y mejorarlos con el tiempo. Periodismo y Publicidad y RR. PP. destacan por mostrar grados de acuerdo menores. No hay homogeneidad entre las percepciones de las diferentes

disciplinas. Tampoco lo hay entre universidades. UCM tiende a una mayor homogeneidad, mientras que UC3M, en especial en Doble Grado, tiende a agruparse en torno al acuerdo parcial, en detrimento del acuerdo total.

10.19.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- escuchar a sus alumnos para aprender los mecanismos que les llevan a cambiar su percepción con el paso de los años, contraponiendo la opinión de aquellos que mejoran su percepción respecto de aquellos que la empeoran;
- analizar los motivos que llevan a los alumnos a mostrarse en desacuerdo;
- comprender por qué los estudiantes de Doble Grado de UC3M se desmarcan de las opiniones del resto de disciplinas, siendo más positivas las percepciones de Doble Grado de URJC;
- reforzar la percepción que tiene Publicidad y RR. PP.;
- homogeneizar la percepción de Periodismo; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que los profesores adapten su labor a la evolución real del alumno.

10.20 Orientarse al aprendizaje (B.04)

La pregunta B.04 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

B.04 Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno.

10.20.1 Análisis UCM

El 50% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 35% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($50\%+35\%=85\%$). Periodismo ($49\%+39\%=88\%$) y Comunicación Audiovisual ($56\%+31\%=87\%$) presentan el mayor grado de acuerdo. Sin embargo, Publicidad y RR. PP. ($44\%+36\%=80\%$) presenta un grado de acuerdo ligeramente menor. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra ligeramente descendente, desde el primer curso ($50\%+36\%=86\%$) hasta el último curso ($51\%+31\%=81\%$). Aparecen valores de indiferencia elevados, del 15% en el último curso, así como desacuerdo parcial no despreciable. Por disciplinas, crece la indiferencia de Comunicación Audiovisual.

10.20.2 Análisis URJC

El 58% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 29% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 87% de los encuestados ($58\%+29\%=87\%$). Todas las disciplinas muestran grados de acuerdo similares: Comunicación Audiovisual ($63\%+28\%=91\%$), Doble Grado ($55\%+33\%=88\%$), Periodismo ($60\%+26\%=86\%$) y Publicidad y RR. PP. ($51\%+32\%=83\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia descendente, desde el primer curso ($56\%+33\%=89\%$) hasta el último curso ($63\%+20\%=83\%$). Sin embargo, aumenta considerablemente el grado de acuerdo. Esto es, las opiniones se polarizan. Por especialidades, destaca la mejora de la percepción de Periodismo, desde el acuerdo total del 51% en primer curso al 74% en último curso.

10.20.3 Análisis UC3M

El 48% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 31% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 79% de los encuestados ($48\%+31\%=79\%$). Periodismo ($48\%+34\%=82\%$) destaca levemente sobre Comunicación Audiovisual ($53\%+25\%=78\%$) y Doble Grado ($44\%+34\%=78\%$), si bien Comunicación Audiovisual tiene mayor grado de acuerdo total. El grado de indiferencia es elevado, en torno al 20%. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($47\%+33\%=80\%$) hasta el último curso ($52\%+27\%=79\%$), con cierto incremento del acuerdo total. Por disciplinas, destaca la mejora de la percepción de Periodismo.

10.20.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades muestran un grado de acuerdo similar: Comunicación Audiovisual ($57\%+29\%=86\%$), Periodismo ($53\%+33\%=86\%$), Doble Grado ($49\%+34\%=83\%$) y Publicidad y RR. PP. ($46\%+35\%=81\%$). Por especialidades, destacan las percepciones conjuntas de URJC, que son más positivas que las de UC3M. Destaca un mayor grado de indiferencia en UCM, en especial en Periodismo.

10.20.5 Conclusiones

El grado de acuerdo es razonablemente alto en las tres universidades, si bien UC3M se desmarca por lo bajo, creciendo su indiferencia. Los valores de indiferencia son elevados. Aparecen valores no despreciables de desacuerdo parcial en Publicidad y RR. PP.

Comunicación Audiovisual destaca por tener, en general, los grados más altos de acuerdo y mejorarlos con el tiempo. Periodismo destaca por tener los resultados más polarizados. Publicidad y RR. PP. destaca por mostrar grados de acuerdo menores. Doble Grado de UC3M muestra menor grado de acuerdo que la homónima de URJC.

UCM y URJC muestran cierta tendencia a empeorar sus percepciones con el tiempo, mientras que UC3M se mantiene estable, aunque presenta un grado de acuerdo menor desde el primer curso hasta el último.

10.20.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- escuchar a sus alumnos para aprender los mecanismos que les llevan a empeorar su percepción con el paso de los años;
- comprender por qué los estudiantes de Doble Grado de UC3M se desmarcan de las opiniones del resto de disciplinas, siendo más positivas las percepciones de Doble Grado de URJC;
- entender qué lleva a los alumnos de UC3M a mostrar percepciones más negativas que el resto desde el inicio de sus estudios;
- reforzar la percepción que tiene Publicidad y RR. PP.;
- homogeneizar la percepción de Periodismo, disminuyendo la polarización; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que los profesores orienten y organicen sus actividades docentes en torno al aprendizaje del alumno.

10.21 Aprendizaje práctico además de teórico (B.05)

La pregunta B.05 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

B.05 Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos.

10.21.1 Análisis UCM

El 69% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 19% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 88% de los encuestados ($69\%+19\%=88\%$). Comunicación Audiovisual ($77\%+13\%=90\%$) y Periodismo ($73\%+16\%=89\%$) presentan el mayor grado de acuerdo, seguido de cerca por Publicidad y RR. PP. ($58\%+27\%=85\%$), quien presenta un menor acuerdo total. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra ligeramente descendente, desde el primer curso ($70\%+19\%=89\%$) hasta el último curso ($66\%+19\%=85\%$). Aparecen valores de indiferencia elevados, que se incrementan levemente en el último curso. Por disciplinas, crece la indiferencia de Publicidad y RR. PP. y disminuye la de Periodismo.

10.21.2 Análisis URJC

El 79% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 13% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 92% de los encuestados ($79\%+13\%=92\%$). Todas las disciplinas muestran grados de acuerdo similares: Doble Grado ($84\%+12\%=96\%$), Periodismo ($77\%+16\%=93\%$), Publicidad y RR. PP. ($77\%+16\%=93\%$) y Comunicación Audiovisual ($82\%+9\%=91\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($79\%+14\%=93\%$) hasta el último curso ($80\%+12\%=92\%$). Por especialidades, destaca la mejora de la percepción de Periodismo, desde el acuerdo total del 72% en primer curso al 83%

en último curso. En Periodismo y Publicidad y RR. PP. aparece un grado de desacuerdo parcial no despreciable.

10.21.3 Análisis UC3M

El 62% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 28% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 90% de los encuestados ($62\%+28\%=90\%$). Doble Grado ($64\%+31\%=95\%$) destaca levemente sobre Comunicación Audiovisual ($61\%+30\%=91\%$) y sobre Periodismo ($62\%+23\%=85\%$). El grado de indiferencia es bajo. Aparecen valores pequeños de desacuerdo total y de desacuerdo parcial. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($61\%+30\%=91\%$) hasta el último curso ($65\%+25\%=90\%$), con cierto incremento del acuerdo total. Por disciplinas, Comunicación Audiovisual viaja hacia valores de mayor desacuerdo.

10.21.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades muestran un grado de acuerdo similar, si bien Doble Grado ($73\%+23\%=96\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($75\%+16\%=91\%$), Periodismo ($71\%+18\%=89\%$) y Publicidad y RR. PP. ($64\%+24\%=88\%$). Por especialidades, destacan las percepciones conjuntas de URJC, que son más positivas que las de UCM y UC3M. Destaca una cierta tendencia a la indiferencia en UCM y UC3M. Doble Grado de UC3M tiene percepciones considerablemente más bajas que la homónima de URJC.

10.21.5 Conclusiones

El mayor grado de acuerdo es mostrado por URJC. El menor, por UC3M. En general, el grado de acuerdo es alto, siendo Doble Grado quien ofrece los valores más altos y Publicidad y RR. PP., los más bajos.

Aparecen valores de desacuerdo total y parcial. Se observa una polarización de las percepciones, en particular en Periodismo y en Publicidad y RR. PP.

Las tres universidades tienden a mantener estables sus percepciones con el paso del tiempo. Sin embargo, por disciplinas, Periodismo y Publicidad y RR. PP. se polarizan, esto es, sus valores tienden a moverse hacia los extremos.

10.21.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- analizar por qué las percepciones de UCM y UC3M tienden más hacia la indiferencia que las de URJC, que muestran un mayor grado de acuerdo;
- estudiar las motivaciones de los alumnos de Doble Grado, tratando de comprender por qué los de URJC muestran un mayor acuerdo que los de UC3M;
- reforzar la percepción que tiene Publicidad y RR. PP.;
- homogeneizar la percepción de Periodismo y Publicidad y RR. PP., disminuyendo la polarización; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que los profesores fomenten la educación práctica, además de la teórica.

10.22 No me ofrezca la respuesta, dígame como buscarla (B.06)

La pregunta B.06 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

B.06 Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta.

10.22.1 Análisis UCM

El 52% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 27% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 79% de los encuestados ($52\%+27\%=79\%$). Comunicación Audiovisual ($58\%+28\%=86\%$) destaca sobre Periodismo ($56\%+22\%=78\%$) y Publicidad y RR. PP. ($43\%+30\%=77\%$), quienes presentan un menor acuerdo total. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($53\%+28\%=81\%$) hasta el último curso ($48\%+26\%=74\%$). Aparecen valores de indiferencia elevados, que se incrementan en el último curso. Por disciplinas, crece la indiferencia de Publicidad y RR. PP. y aparecen valores de desacuerdo en las tres disciplinas.

10.22.2 Análisis URJC

El 49% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 30% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 79% de los encuestados ($49\%+30\%=79\%$). Doble Grado ($69\%+16\%=85\%$) destaca sobre Periodismo ($43\%+37\%=80\%$), Publicidad y RR. PP. ($44\%+32\%=76\%$) y Comunicación Audiovisual ($49\%+26\%=75\%$). Doble Grado destaca, principalmente, por tener un grado de acuerdo total muy superior al resto. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($49\%+29\%=78\%$) hasta el último curso ($49\%+32\%=81\%$). Por especialidades, destaca Periodismo por ser quien más

repartidas tiene sus opiniones y por mostrar grados de desacuerdo parcial no despreciables.

10.22.3 Análisis UC3M

El 45% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 32% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 77% de los encuestados ($45\%+32\%=77\%$). Doble Grado ($48\%+36\%=84\%$) destaca levemente sobre Periodismo ($47\%+32\%=79\%$) y sobre Comunicación Audiovisual ($46\%+29\%=75\%$). El grado de indiferencia es alto y aparecen valores no despreciables de desacuerdo parcial. Aparecen valores pequeños de desacuerdo total y de desacuerdo parcial. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia descendente, desde el primer curso ($47\%+35\%=82\%$) hasta el último curso ($43\%+26\%=69\%$), con un acusado descenso del acuerdo total. Por disciplinas, Periodismo y Comunicación Audiovisual viajan hacia valores de mayor desacuerdo.

10.22.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, Doble Grado ($57\%+27\%=84\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($53\%+28\%=81\%$), Periodismo ($49\%+30\%=79\%$) y Publicidad y RR. PP. ($43\%+30\%=73\%$). Por especialidades, destacan las percepciones conjuntas de UCM y URJC, que son más positivas que las de UC3M. Destaca una cierta tendencia a la indiferencia en UCM y UC3M. Doble Grado de UC3M tiene percepciones considerablemente más bajas que la homónima de URJC. UC3M tiene las percepciones más bajas sobre un acuerdo total en todas las especialidades.

10.22.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran un grado de acuerdo similar. UC3M muestra el menor grado de acuerdo total, ya que sus percepciones se mueven hacia la indiferencia y hacia el desacuerdo parcial, muy acusadamente al final de sus estudios. En general, el grado de acuerdo es alto, siendo Doble Grado quien ofrece los valores más altos de acuerdo total, en especial en URJC, mientras que

Publicidad y RR. PP. ofrecen los más bajos. Aparecen valores de desacuerdo parcial en Periodismo y Publicidad y RR. PP. Se observa una polarización de las percepciones en ambas.

URJC se mantiene estable con el paso del tiempo. UCM desciende ligeramente. UC3M muestra descensos elevados. Por disciplinas, Periodismo y Publicidad y RR. PP. se polarizan, esto es, sus valores tienden a moverse hacia los extremos.

10.22.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- analizar por qué las percepciones de UCM y UC3M tienden más hacia la indiferencia que las de URJC;
- estudiar las motivaciones de los alumnos de Doble Grado, tratando de comprender por qué los de URJC muestran un mayor acuerdo que los de UC3M;
- comprender qué lleva a los alumnos de UC3M a mostrar menores grados de acuerdo que sus compañeros de UCM y URJC;
- escuchar a los alumnos de último curso de UC3M, para comprender por qué muestran mayor indiferencia o desacuerdo que al principio de sus estudios;
- reforzar la percepción que tiene Publicidad y RR. PP.;
- homogeneizar la percepción de Periodismo y Publicidad y RR. PP., disminuyendo la polarización; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que los profesores les ofrezcan recursos bibliográficos adecuados y no se limiten a darles la respuesta a sus preguntas sin más explicaciones.

10.23 Autonomía del alumno (B.07)

La pregunta B.07 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

B.07 Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo.

10.23.1 Análisis UCM

El 32% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 40% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 72% de los encuestados ($32\%+40\%=72\%$). Comunicación Audiovisual ($41\%+37\%=78\%$) destaca sobre Periodismo ($33\%+36\%=69\%$) y Publicidad y RR. PP. ($22\%+46\%=68\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($33\%+40\%=73\%$) hasta el último curso ($31\%+41\%=72\%$). Aparecen valores de indiferencia elevados, en torno al 25%. Por disciplinas, crece la indiferencia de Periodismo, que dispersa sus opiniones con el tiempo. Aparecen valores de desacuerdo pequeños.

10.23.2 Análisis URJC

El 30% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 45% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 75% de los encuestados ($30\%+45\%=75\%$). Doble Grado ($33\%+47\%=80\%$) y Comunicación Audiovisual ($34\%+45\%=79\%$) destacan sobre, Publicidad y RR. PP. ($27\%+48\%=75\%$) y Periodismo ($29\%+42\%=71\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($32\%+46\%=78\%$) hasta el último curso ($25\%+43\%=68\%$). Por especialidades, destaca Periodismo por ser quien más repartidas tiene sus opiniones y Publicidad y RR. PP. por mostrar cierta tendencia a la indiferencia y al desacuerdo parcial.

10.23.3 Análisis UC3M

El 31% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 45% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 76% de los encuestados ($31\%+45\%=76\%$). Doble Grado ($27\%+58\%=85\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($29\%+46\%=75\%$) y Periodismo ($38\%+34\%=72\%$). El grado de indiferencia es alto y se incrementa con el paso del tiempo. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia descendente, desde el primer curso ($33\%+50\%=83\%$) hasta el último curso ($27\%+36\%=63\%$), con un acusado incremento de la indiferencia con el paso del tiempo. Por disciplinas, Periodismo y Comunicación Audiovisual viajan hacia valores de mayor desacuerdo.

10.23.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, Doble Grado ($30\%+53\%=83\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($37\%+41\%=78\%$), Periodismo ($33\%+38\%=71\%$) y Publicidad y RR. PP. ($24\%+47\%=74\%$). Por especialidades, se observa que Periodismo, Doble Grado y Comunicación Audiovisual tienden a agruparse en torno al acuerdo parcial. UC3M destaca por tener apreciaciones más altas en sus especialidades que las homónimas de otras universidades.

10.23.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran un grado de acuerdo similar. Las percepciones de UC3M se mueven hacia la indiferencia, muy acusadamente al final de sus estudios. Publicidad y RR. PP. muestra los valores más bajos.

Aparecen valores de desacuerdo parcial en Periodismo y Publicidad y RR. PP. Se observa una polarización de las percepciones en ambas.

UCM se mantiene estable con el paso del tiempo. URJC y UC3M muestran descensos elevados. Por disciplinas, Periodismo y Publicidad y RR. PP. se polarizan, esto es, sus valores tienden a moverse hacia los extremos.

10.23.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores busquen la autonomía del alumno, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- analizar por Periodismo tiende más hacia la indiferencia que el resto de disciplinas;
- estudiar las motivaciones de los alumnos de Doble Grado, tratando de comprender por qué los de UC3M muestran un mayor acuerdo que los de URJC;
- comprender qué lleva a los alumnos de UC3M a mostrar menores grados de acuerdo a medida que avanzan sus estudios;
- homogeneizar la percepción de Periodismo y Publicidad y RR. PP., disminuyendo la polarización; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que los profesores busquen la autonomía del alumno.

10.24 Priorizar el criterio del alumno (B.08)

La pregunta B.08 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

B.08 Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente.

10.24.1 Análisis UCM

El 53% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 30% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 83% de los encuestados ($53\%+30\%=83\%$). Comunicación Audiovisual ($61\%+27\%=88\%$) destaca sobre Periodismo ($53\%+31\%=84\%$) y Publicidad y RR. PP. ($45\%+33\%=78\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia al alza, desde el primer curso ($52\%+29\%=81\%$) hasta el último curso ($55\%+31\%=86\%$). Aparecen valores de indiferencia elevados, en torno al 17% en el primer curso, que descienden ligeramente al 11% en el último curso. Por disciplinas, todas ellas aumentan su grado de acuerdo, en especial Comunicación Audiovisual, que pasa del 59% al 68%.

10.24.2 Análisis URJC

El 54% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 31% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($54\%+31\%=85\%$). Comunicación Audiovisual ($54\%+33\%=87\%$) y Publicidad y RR. PP. ($54\%+33\%=87\%$) destacan levemente sobre Periodismo ($53\%+30\%=83\%$) y sobre Doble Grado ($57\%+25\%=82\%$). Aparecen valores de indiferencia no despreciables, del 16% para Periodismo y el 14% para Comunicación Audiovisual. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra ligeramente descendente, desde el primer curso ($53\%+33\%=86\%$) hasta el último curso ($57\%+25\%=82\%$). Por especialidades, destaca Publicidad y RR. PP. por pasar de un grado de acuerdo total del 44% en

Una encuesta y 53 preguntas: análisis

el primer curso al 64% en el último curso. En el lado contrario, Periodismo desciende su grado de acuerdo, viajando hasta un 24% de indiferencia.

10.24.3 Análisis UC3M

El 57% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 30% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 87% de los encuestados ($57\%+30\%=87\%$). Comunicación Audiovisual ($53\%+36\%=89\%$) y Doble Grado ($64\%+23\%=87\%$) destacan sobre Periodismo ($55\%+30\%=72\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia ascendente, desde el primer curso ($28\%+57\%=85\%$) hasta el último curso ($56\%+35\%=91\%$). Por disciplinas, Periodismo tiende hacia una mayor indiferencia y Comunicación Audiovisual viajan hacia valores de mayor acuerdo.

10.24.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas ellas se sitúan en torno a valores similares: Comunicación Audiovisual ($58\%+30\%=88\%$), Doble Grado ($61\%+24\%=85\%$), Periodismo ($53\%+30\%=83\%$) y Publicidad y RR. PP. ($48\%+33\%=81\%$), si bien el grado de acuerdo total es mayor en las dos primeras. Por especialidades, Comunicación Audiovisual de UCM muestra un grado de acuerdo total elevado y Publicidad y RR. PP. de UCM muestra un grado de acuerdo total bajo. El resto de disciplinas y universidades se mantienen en torno a los valores medios.

10.24.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran un grado de acuerdo similar, con un cierto repunte de UC3M.

UCM se mantiene estable con el paso del tiempo. URJC muestra un leve descenso. UC3M muestra un leve ascenso. Doble Grado muestra grados de acuerdo total mayores que el resto de disciplinas. Periodismo tiende a viajar hacia una mayor

indiferencia mientras que Comunicación Audiovisual lo hace hacia mayores grados de acuerdo.

10.24.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores promuevan el que sus alumnos establezcan y sigan su propio criterio, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar con los alumnos de Comunicación Audiovisual para entender qué les lleva a tener grados de acuerdo superiores al resto de disciplinas;
- analizar por Periodismo tiende más hacia la indiferencia que el resto de disciplinas;
- comprender el motivo que lleva a Publicidad y RR. PP. a mejorar su grado de acuerdo con el tiempo para esta afirmación;
- revertir la tendencia a la baja de URJC;
- estudiar las motivaciones de los alumnos de Doble Grado para comprender por qué muestran grados de acuerdo total mayores que el resto de disciplinas;
- establecer puntos de comparación y análisis que permitan entender por qué Doble Grado de URJC y Comunicación Audiovisual de UCM muestran mayores grados de acuerdo que las homónimas de las otras universidades; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que los profesores les ayuden a establecer su propio criterio en vez de asumir el criterio docente.

10.25 Aprender a buscar la información (B.09)

La pregunta B.09 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

B.09 Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información.

10.25.1 Análisis UCM

El 52% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 33% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($52\%+33\%=85\%$). Comunicación Audiovisual ($59\%+30\%=89\%$) y Periodismo ($53\%+31\%=84\%$) destacan sobre Publicidad y RR. PP. ($40\%+37\%=77\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($51\%+33\%=84\%$) hasta el último curso ($52\%+31\%=83\%$). Aparecen valores de indiferencia no despreciables. Por disciplinas, se observa una ligera tendencia hacia la indiferencia que lleva a una polarización de las opiniones.

10.25.2 Análisis URJC

El 48% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 35% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 83% de los encuestados ($48\%+35\%=83\%$). Comunicación Audiovisual ($51\%+33\%=87\%$) y Doble Grado ($57\%+27\%=84\%$) destacan levemente sobre Periodismo ($50\%+33\%=83\%$) y Publicidad y RR. PP. ($38\%+42\%=80\%$). Destaca negativamente el bajo grado de acuerdo total de Publicidad y RR. PP. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia hacia la indiferencia, desde el primer curso ($52\%+32\%=84\%$) hasta el último curso ($37\%+43\%=80\%$). Por especialidades, Periodismo escenifica un elevado movimiento de votos desde el acuerdo total al acuerdo parcial.

10.25.3 Análisis UC3M

El 50% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 35% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($50\%+35\%=85\%$). Doble Grado ($50\%+39\%=89\%$) y Comunicación Audiovisual ($53\%+33\%=86\%$) destacan sobre Periodismo ($47\%+34\%=81\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia ligeramente descendente, desde el primer curso ($51\%+35\%=86\%$) hasta el último curso ($48\%+34\%=82\%$). Por disciplinas, Periodismo viaja hacia una mayor indiferencia.

10.25.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, Comunicación Audiovisual ($56\%+31\%=87\%$), Doble Grado ($53\%+34\%=87\%$) y Periodismo ($52\%+32\%=84\%$) se sitúan en torno a valores similares, mientras que Publicidad y RR. PP. ($40\%+39\%=79\%$) muestra un menor grado de acuerdo. Por especialidades, todas ellas se sitúan en valores cercanos al promedio general.

10.25.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran un grado de acuerdo similar. Se observa una cierta tendencia global hacia la indiferencia y hacia la polarización de las opiniones.

UCM se mantiene estable con el paso del tiempo. URJC muestra un leve descenso y un gran desplazamiento de opiniones desde el acuerdo total hacia el acuerdo parcial. UC3M muestra un leve descenso. Periodismo tiende a viajar hacia una mayor indiferencia mientras que Comunicación Audiovisual lo hace hacia mayores grados de acuerdo. Doble Grado muestra resultados ligeramente diferentes por universidades, mientras que el resto de disciplinas muestran tendencias similares que sus homónimas en otras universidades.

10.25.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores fomenten que los alumnos aprendan dónde y cómo obtener información, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- analizar por Periodismo tiende más hacia la indiferencia que el resto de disciplinas;
- revertir la tendencia hacia menores grados de acuerdo de URJC; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que sus profesores fomenten el que aprendan dónde y cómo obtener información.

10.26 Apoyo fuera del aula (B.10)

La pregunta B.10 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

B.10 Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula.

10.26.1 Análisis UCM

El 46% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 32% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 78% de los encuestados ($46\%+32\%=78\%$). Comunicación Audiovisual ($48\%+33\%=81\%$) destaca sobre Publicidad y RR. PP. ($46\%+32\%=78\%$) y Periodismo ($42\%+33\%=75\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($45\%+34\%=79\%$) hasta el último curso ($49\%+30\%=79\%$). Aparecen valores de indiferencia no despreciables. Por disciplinas, se observa una ligera tendencia a la dispersión de opiniones, esto es, los alumnos tienden a cambiar de opinión, viajando entre el acuerdo total y la indiferencia. Aparecen valores no despreciables de desacuerdo parcial.

10.26.2 Análisis URJC

El 42% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 40% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 82% de los encuestados ($42\%+40\%=82\%$). Se observa una gran disparidad de opiniones entre disciplinas: Comunicación Audiovisual ($46\%+38\%=84\%$), Periodismo ($41\%+43\%=84\%$), Doble Grado ($55\%+25\%=80\%$) y Publicidad y RR. PP. ($33\%+47\%=80\%$). Las opiniones muestran tendencia hacia la indiferencia y el desacuerdo parcial. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia descendente, desde el primer curso ($46\%+39\%=85\%$) hasta el último curso ($33\%+44\%=77\%$). Por especialidades, todas ellas se alinean con la tendencia general.

10.26.3 Análisis UC3M

El 37% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 44% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($37\%+44\%=81\%$). Comunicación Audiovisual ($46\%+40\%=86\%$) destaca sobre Periodismo ($30\%+49\%=79\%$) y Doble Grado ($34\%+40\%=74\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($32\%+50\%=82\%$) hasta el último curso ($47\%+34\%=81\%$). La percepción viaja hacia mayores grados de acuerdo. Destacan Comunicación Audiovisual y Periodismo por hacerlo.

10.26.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, Comunicación Audiovisual ($47\%+36\%=83\%$) destaca levemente sobre Doble Grado ($43\%+36\%=79\%$), Periodismo ($38\%+41\%=79\%$) y Publicidad y RR. PP. ($42\%+36\%=78\%$). Las percepciones de cada especialidad no coinciden con las homónimas de las otras universidades.

10.26.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran un grado de acuerdo similar. Se observa un reparto de opiniones entre el acuerdo total y el acuerdo parcial, con un porcentaje no despreciable de indiferencia, en torno al 15%. Se observa disparidad de opiniones para una misma especialidad en diferentes universidades.

UCM y UC3M se mantienen estables con el paso del tiempo. URJC muestra un descenso pronunciado y un gran desplazamiento de opiniones desde el acuerdo total hacia el acuerdo parcial. Se observa una gran disparidad de opiniones entre universidades y disciplinas.

10.26.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores ofrezcan ayuda y apoyo a sus alumnos fuera del aula, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar para comprender el porqué de la división de opiniones entre universidades y disciplinas;
- comprender por qué disciplinas homónimas no tienen la misma percepción en diferentes universidades;
- analizar por qué los alumnos cambian de opinión, en especial aquellos que viajan hacia la indiferencia o el desacuerdo parcial; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que sus profesores les ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula.

10.27 Actitud crítica u oponerse al conformismo (B.11)

La pregunta B.11 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

B.11 Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista.

10.27.1 Análisis UCM

El 39% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 34% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 73% de los encuestados ($39\%+34\%=73\%$). Comunicación Audiovisual ($47\%+30\%=77\%$) y Periodismo ($42\%+34\%=76\%$) destacan sobre Publicidad y RR. PP. ($29\%+39\%=68\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($38\%+36\%=74\%$) hasta el último curso ($41\%+31\%=72\%$). Por disciplinas, se observa que los alumnos tienden a cambiar de opinión, viajando entre el acuerdo total y la indiferencia. Aparecen valores no despreciables de desacuerdo parcial.

10.27.2 Análisis URJC

El 41% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 34% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 75% de los encuestados ($41\%+34\%=75\%$). Se observa una gran disparidad de opiniones entre disciplinas: Comunicación Audiovisual ($43\%+39\%=82\%$), Periodismo ($41\%+32\%=73\%$), Publicidad y RR. PP. ($36\%+37\%=73\%$) y Doble Grado ($45\%+25\%=70\%$). Las opiniones muestran tendencia hacia la indiferencia y el desacuerdo parcial. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia claramente descendente, desde el primer curso ($42\%+39\%=81\%$) hasta el último curso ($36\%+29\%=65\%$). Por especialidades, todas ellas se alinean con la tendencia general y, con el paso del tiempo, viajan hacia la indiferencia, el desacuerdo parcial y el desacuerdo total.

10.27.3 Análisis UC3M

El 37% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 43% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($37\%+43\%=80\%$). Doble Grado ($47\%+41\%=88\%$) destaca sobre Periodismo ($42\%+39\%=81\%$) y sobre Comunicación Audiovisual ($25\%+49\%=74\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($41\%+43\%=84\%$) hasta el último curso ($30\%+43\%=73\%$). La percepción viaja, con el tiempo, hacia menores grados de acuerdo. Periodismo experimenta un notable crecimiento de las percepciones de indiferencia.

10.27.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, Doble Grado ($46\%+34\%=80\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($41\%+36\%=77\%$), Periodismo ($41\%+34\%=75\%$) y Publicidad y RR. PP. ($31\%+38\%=69\%$). Se observa disparidad de percepciones y un elevado grado de indiferencia, en torno al 20%. Por especialidades, Comunicación Audiovisual muestra grandes diferencias entre universidades, seguida de Doble Grado.

10.27.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran un grado de acuerdo similar, si bien UC3M destaca ligeramente por encima. Se observa un reparto de opiniones entre el acuerdo total y el acuerdo parcial, con un porcentaje no despreciable de indiferencia. Se observa disparidad de opiniones para una misma especialidad en diferentes universidades.

UCM se mantiene estable mientras que URJC y UC3M muestran un descenso pronunciado de sus percepciones y un desplazamiento notable de opiniones desde el acuerdo total hacia el acuerdo parcial. Se observa una gran disparidad de opiniones entre universidades y disciplinas.

10.27.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar para comprender el porqué de la división de opiniones entre universidades y disciplinas;
- comprender por qué disciplinas homónimas no tienen la misma percepción en diferentes universidades;
- analizar por qué los alumnos cambian de opinión, en especial aquellos que, con el paso del tiempo, viajan hacia la indiferencia o el desacuerdo parcial; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que sus profesores se posicionen en torno a una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de tomar actitudes más cómodas y conformistas.

10.28 Docentes que dominan su materia (C.01)

La pregunta C.01 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

C.01 Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten.

10.28.1 Análisis UCM

El 87% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 10% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 97% de los encuestados ($87\%+10\%=97\%$). Todas las disciplinas presentan similares valores de acuerdo global, si bien Periodismo ($93\%+6\%=99\%$) y Comunicación Audiovisual ($89\%+9\%=98\%$) destacan sobre Publicidad y RR. PP. ($82\%+14\%=96\%$) por presentar mayores percepciones de acuerdo total. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($88\%+10\%=98\%$) hasta el último curso ($86\%+11\%=97\%$). Por especialidades, la variación con el tiempo de la percepción en cada especialidad permanece aproximadamente estable.

10.28.2 Análisis URJC

El 91% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 8% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 99% de los encuestados ($91\%+8\%=99\%$). Todas las disciplinas muestran un alto grado de acuerdo con la afirmación: Comunicación Audiovisual ($91\%+9\%=100\%$), Periodismo ($91\%+7\%=98\%$), Publicidad y RR. PP. ($90\%+8\%=98\%$) y Doble Grado ($94\%+4\%=98\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($92\%+7\%=99\%$) hasta el último curso ($89\%+9\%=98\%$). Por especialidades, la variación con el tiempo de la percepción en cada especialidad permanece aproximadamente estable.

10.28.3 Análisis UC3M

El 89% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 10% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($89\%+10\%=99\%$). Todas las especialidades muestran un grado de acuerdo total elevado: Doble Grado ($88\%+11\%=99\%$), Comunicación Audiovisual ($91\%+8\%=99\%$) y Periodismo ($87\%+10\%=97\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($89\%+10\%=99\%$) hasta el último curso ($88\%+8\%=96\%$). Aparece un 3% de desacuerdo total. Este valor extremo no sigue la tendencia general y es lo suficientemente bajo como para considerarlo no apreciable. Por especialidades, la variación con el tiempo de la percepción en cada especialidad permanece aproximadamente estable, a excepción de Periodismo que mueve un 13% de las opiniones hacia valores de menor acuerdo, aunque representan un bajo porcentaje sobre el total.

10.28.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a las mismas percepciones: Doble Grado ($99\%+9\%=99\%$), Comunicación Audiovisual ($90\%+9\%=99\%$), Periodismo ($91\%+7\%=98\%$) y Publicidad y RR. PP. ($84\%+12\%=96\%$). El grado de acuerdo total es elevado y no se observan diferencias notables entre universidades y especialidades.

10.28.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran un grado de acuerdo similar, de valor muy elevado. Una amplia mayoría de opiniones se sitúa en el acuerdo total.

Las tres universidades muestran una tendencia estable con el paso de los años. Por especialidades, todas ellas muestran tendencias similares a la global.

10.28.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores dominen la materia que imparten, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar con los alumnos para comprender qué aspectos les hacen mostrarse altamente de acuerdo con la afirmación; y
- mantener la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que sus profesores tengan un elevado dominio de la materia que imparten.

10.29 Docentes que saben cómo enseñar la materia (C.02)

La pregunta C.02 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

C.02 Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar.

10.29.1 Análisis UCM

El 83% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 13% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 96% de los encuestados ($83\%+13\%=96\%$). Todas las disciplinas presentan similares valores de acuerdo global, si bien Periodismo ($87\%+10\%=97\%$) y Comunicación Audiovisual ($85\%+12\%=97\%$) presentan percepciones ligeramente más altas que Publicidad y RR. PP. ($78\%+15\%=93\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra ligeramente descendente, desde el primer curso ($85\%+12\%=97\%$) hasta el último curso ($79\%+14\%=93\%$), en especial en lo que refiere al acuerdo total. Por especialidades, la variación con el tiempo de la percepción de Comunicación Audiovisual desciende notablemente en el acuerdo total, del 88% al 78%.

10.29.2 Análisis URJC

El 89% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 9% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 98% de los encuestados ($89\%+9\%=98\%$). Todas las disciplinas muestran un alto grado de acuerdo con la afirmación: Comunicación Audiovisual ($89\%+10\%=99\%$), Periodismo ($89\%+10\%=99\%$), Doble Grado ($88\%+10\%=98\%$) y Publicidad y RR. PP. ($90\%+6\%=96\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($90\%+9\%=99\%$) hasta el último curso ($87\%+9\%=96\%$). Por especialidades, la variación con el tiempo de la percepción en cada especialidad permanece aproximadamente estable.

10.29.3 Análisis UC3M

El 86% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 10% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 96% de los encuestados ($86\%+10\%=96\%$). Todas las especialidades muestran un grado de acuerdo total elevado: Doble Grado ($88\%+11\%=99\%$), Comunicación Audiovisual ($86\%+9\%=95\%$) y Periodismo ($86\%+9\%=95\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra ligeramente descendente, desde el primer curso ($88\%+10\%=98\%$) hasta el último curso ($84\%+9\%=93\%$). Por especialidades, la variación con el tiempo de la percepción en cada especialidad permanece aproximadamente estable, a excepción de Periodismo que mueve un 17% de las opiniones hacia valores de menor acuerdo, aunque representan un bajo porcentaje sobre el total.

10.29.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a las mismas percepciones: Doble Grado ($88\%+10\%=98\%$), Comunicación Audiovisual ($86\%+11\%=97\%$), Periodismo ($87\%+10\%=97\%$) y Publicidad y RR. PP. ($82\%+12\%=94\%$). El grado de acuerdo total es elevado y no se observan diferencias notables entre universidades y especialidades, a excepción de Publicidad y RR. PP., ya que en UCM presenta una percepción de menor acuerdo que en URJC.

10.29.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran un grado de acuerdo similar, de valor muy elevado. Una amplia mayoría de opiniones se sitúa en el acuerdo total.

Las tres universidades muestran una tendencia estable con el paso de los años. Por especialidades, todas ellas muestran tendencias similares a la global, salvo Comunicación Audiovisual de UCM y Periodismo de UC3M, que presentan una cierta tendencia hacia percepciones de menor acuerdo con el paso de los años.

10.29.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores sepan cómo enseñar, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar con los alumnos para comprender qué aspectos les hacen mostrarse altamente de acuerdo con la afirmación;
- comprender por qué Comunicación Audiovisual de UCM y Periodismo de UC3M presentan percepciones de menor acuerdo con el paso de los años; y
- mantener la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que sus profesores sepan cómo enseñar.

10.30 Conocer lo que alumnos necesitan para aprender (C.03)

La pregunta C.03 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

C.03 Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender.

10.30.1 Análisis UCM

El 59% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 28% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 87% de los encuestados ($59\%+28\%=87\%$). Todas las disciplinas presentan similares valores de acuerdo global, si bien Comunicación Audiovisual ($61\%+26\%=87\%$) y Publicidad y RR. PP. ($54\%+31\%=85\%$) presentan percepciones ligeramente más altas que Periodismo ($64\%+27\%=81\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($60\%+27\%=87\%$) hasta el último curso ($56\%+31\%=87\%$). Por especialidades, la variación con el tiempo de la percepción de Comunicación Audiovisual desciende notablemente en el acuerdo total, del 64% al 50%.

10.30.2 Análisis URJC

El 64% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 28% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 92% de los encuestados ($64\%+28\%=92\%$). Todas las disciplinas presentan similares valores de acuerdo global: Periodismo ($65\%+25\%=90\%$), Publicidad y RR. PP. ($50\%+40\%=90\%$), Comunicación Audiovisual ($74\%+21\%=85\%$) y Doble Grado ($71\%+25\%=86\%$), si bien Publicidad y RR. PP. muestra un grado de acuerdo total mucho menor que el resto. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($70\%+24\%=94\%$) hasta el último curso ($47\%+41\%=88\%$). Destaca el movimiento de percepciones desde el acuerdo total hacia el acuerdo parcial, así como la aparición de cierto grado de indiferencia. Por especialidades, tanto

Una encuesta y 53 preguntas: análisis

Periodismo como Publicidad y RR. PP. disminuyen su grado de acuerdo con el tiempo.

10.30.3 Análisis UC3M

El 48% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 37% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($48\%+37\%=85\%$). Todas las disciplinas presentan similares valores de acuerdo global: Comunicación Audiovisual ($64\%+25\%=89\%$), Periodismo ($39\%+47\%=88\%$) y Doble Grado ($41\%+39\%=80\%$). Sin embargo, presentan valores de acuerdo global muy distintos. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra ligeramente estable, desde el primer curso ($44\%+41\%=85\%$) hasta el último curso ($57\%+29\%=86\%$), ascendiendo el grado de acuerdo total. Por especialidades, la variación con el tiempo de la percepción en cada especialidad presenta notables diferencias: mientras Comunicación Audiovisual pierde veinte puntos porcentuales en su grado de acuerdo total, Periodismo gana veintiséis puntos porcentuales en el grado homónimo de percepción.

10.30.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a las mismas percepciones: Periodismo ($58\%+32\%=90\%$), Comunicación Audiovisual ($65\%+24\%=89\%$), Doble Grado ($54\%+33\%=87\%$) y Publicidad y RR. PP. ($53\%+33\%=86\%$). Sin embargo, Comunicación Audiovisual destaca por presentar el mayor grado de acuerdo total. En Periodismo, UCM y URJC muestran una percepción de acuerdo total notablemente más alta que UC3M. Igualmente sucede con Doble Grado de URJC, cuya percepción de acuerdo total es muy superior a la especialidad homónima de UC3M.

10.30.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran un grado de acuerdo similar, de valor elevado, si bien UCM y URJC presentan un mayor grado de percepción total, frente a UC3M,

que reparte sus percepciones entre el acuerdo total y el acuerdo parcial. En las tres universidades, aparecen percepciones de indiferencia no despreciables.

UCM se muestra estable con el paso de los años. En el caso de URJC, las percepciones viajan hacia menores grados de acuerdo. Sin embargo, en UC3M el grado de acuerdo total aumenta con el paso del tiempo. Por especialidades, Publicidad y RR. PP. se mantiene en percepciones más bajas que el resto. Con el tiempo, Comunicación Audiovisual tiende hacia percepciones de menor acuerdo, mientras que Periodismo lo hace hacia un mayor grado de acuerdo.

10.30.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores sepan lo que usted necesita para aprender, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar con los alumnos de las tres universidades para comprender qué diferencias llevan a mostrar tendencias diferentes con el paso de los años, ya que UCM se mantiene estable, URJC disminuye notablemente y UC3M asciende en su acuerdo total;
- comprender por qué Comunicación Audiovisual y Periodismo presentan percepciones tan diferentes con el paso del tiempo, viajando la primera hacia la indiferencia y la segunda hacia un mayor grado de acuerdo;
- entender qué lleva a los alumnos de Publicidad y RR. PP. a mostrar menor grado de acuerdo que el resto de especialidades;
- analizar por qué UC3M tiende a mostrarse parcialmente de acuerdo donde UCM y URJC se muestran totalmente de acuerdo; y
- mantener la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que sus profesores conozcan las necesidades educativas de sus alumnos.

10.31 Saber enseñar por encima de dominar la materia (C.04)

La pregunta C.04 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

C.04 Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia.

10.31.1 Análisis UCM

El 59% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 26% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($59\%+26\%=85\%$). Todas las disciplinas presentan similares valores de acuerdo global, si bien Periodismo ($64\%+25\%=89\%$) muestra percepciones ligeramente más altas que Comunicación Audiovisual ($56\%+28\%=84\%$) y Publicidad y RR. PP. ($61\%+24\%=85\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($60\%+28\%=88\%$) hasta el último curso ($58\%+22\%=80\%$). Por especialidades, destaca Periodismo por disminuir su acuerdo total con el paso del tiempo, viajando hacia percepciones de menor acuerdo.

10.31.2 Análisis URJC

El 65% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 20% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($65\%+20\%=85\%$). Todas las disciplinas presentan similares valores de acuerdo global, aunque Periodismo ($68\%+20\%=88\%$), Comunicación Audiovisual ($66\%+22\%=88\%$) y Doble Grado ($65\%+20\%=85\%$) destacan levemente sobre Publicidad y RR. PP. ($61\%+18\%=79\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($66\%+21\%=87\%$) hasta el último curso ($63\%+18\%=81\%$). Por especialidades, destaca Periodismo por disminuir su acuerdo total con el paso del tiempo, viajando hacia percepciones de menor acuerdo.

10.31.3 Análisis UC3M

El 52% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 28% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 80% de los encuestados ($52\%+28\%=80\%$). Doble Grado ($56\%+27\%=83\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($55\%+25\%=80\%$) y Periodismo ($45\%+31\%=76\%$). Las dos primeras muestran grados de acuerdo total superiores a la tercera. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($54\%+27\%=81\%$) hasta el último curso ($48\%+29\%=77\%$), aumentando la indiferencia y el desacuerdo parcial. Por especialidades, destaca Periodismo por disminuir su acuerdo total con el paso del tiempo, viajando hacia percepciones de menor acuerdo.

10.31.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a las mismas percepciones: Periodismo ($61\%+24\%=85\%$), Comunicación Audiovisual ($58\%+26\%=84\%$), Publicidad y RR. PP. ($61\%+23\%=84\%$) y Doble Grado ($60\%+23\%=83\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 12% y el grado de desacuerdo parcial, en torno al 4%. Por especialidades, Comunicación Audiovisual de URJC y Doble Grado de URJC destacan por ser las que mayor acuerdo total presentan.

10.31.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran un grado de acuerdo similar, de valor elevado, si bien UCM y URJC presentan un mayor grado de percepción total, frente a UC3M, que reparte sus percepciones entre el acuerdo total y el acuerdo parcial. En las tres universidades, aparecen percepciones de indiferencia no despreciables.

Las tres universidades muestran menores grados de acuerdo con el paso del tiempo. Periodismo destaca por disminuir su acuerdo total con el paso del tiempo, viajando hacia percepciones de menor acuerdo, mientras que el resto de especialidades se mantienen razonablemente estables.

10.31.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio sobre la materia, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar con los alumnos de las tres universidades para comprender qué les lleva a mostrar menores percepciones de acuerdo con el paso del tiempo;
- analizar los motivos que llevan a los alumnos de Periodismo a viajar hacia menores grados de acuerdo con el paso de los años;
- observar a las especialidades de Comunicación Audiovisual y Doble Grado para comprender qué les lleva a mantener estable su percepción con el paso del tiempo;
- entender por qué UC3M tiende a mostrar un acuerdo total menor, en beneficio del acuerdo parcial;
- revertir la tendencia negativa de las tres universidades hacia percepciones de menor acuerdo; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que sus profesores dominen técnicas de enseñanza, por encima de la importancia que tiene el que dominen la materia que imparten.

10.32 Adquirir técnicas de enseñanza (C.05)

La pregunta C.05 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

C.05 Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza.

10.32.1 Análisis UCM

El 54% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 32% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 86% de los encuestados ($54+32\%=86\%$). Todas las disciplinas presentan similares valores de acuerdo global: Periodismo ($55\%+33\%=88\%$), Comunicación Audiovisual ($53\%+33\%=86\%$) y Publicidad y RR. PP. ($55\%+30\%=85\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($55\%+31\%=86\%$) hasta el último curso ($52\%+32\%=84\%$). Por especialidades, destaca Periodismo por disminuir su acuerdo total con el paso del tiempo, viajando hacia percepciones de acuerdo parcial.

10.32.2 Análisis URJC

El 58% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 28% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 86% de los encuestados ($58\%+28\%=86\%$). Todas las disciplinas presentan similares valores de acuerdo global, aunque Periodismo ($61\%+31\%=92\%$) destaca sobre el resto: Comunicación Audiovisual ($54\%+31\%=85\%$) y Doble Grado ($59\%+24\%=83\%$) y Publicidad y RR. PP. ($58\%+24\%=82\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($60\%+27\%=87\%$) hasta el último curso ($52\%+31\%=83\%$). Por especialidades, destacan Periodismo y Publicidad y RR. PP. por disminuir su acuerdo total con el paso del tiempo, viajando hacia percepciones de menor acuerdo.

10.32.3 Análisis UC3M

El 44% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 40% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 84% de los encuestados ($44\%+40\%=84\%$). Comunicación Audiovisual ($59\%+29\%=88\%$) destaca sobre Doble Grado ($38\%+47\%=85\%$) y Periodismo ($35\%+45\%=80\%$). La primera muestra una percepción de acuerdo total muy superior a las otras dos. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($41\%+44\%=85\%$) hasta el último curso ($51\%+32\%=83\%$), aunque aumentando notablemente el acuerdo total. Por especialidades, destaca Periodismo por disminuir su acuerdo total con el paso del tiempo, viajando hacia percepciones de menor acuerdo.

10.32.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a las mismas percepciones: Periodismo ($52\%+35\%=87\%$), Comunicación Audiovisual ($54\%+32\%=86\%$), Publicidad y RR. PP. ($56\%+28\%=84\%$) y Doble Grado ($47\%+37\%=84\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 12% y el grado de desacuerdo parcial, en torno al 2%. Por especialidades, Periodismo de URJC y Doble Grado de URJC destacan por ser las que mayor acuerdo total presentan. En el lado contrario, Periodismo de UC3M y Doble Grado de UC3M muestran menores grados de acuerdo total.

10.32.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran un grado de acuerdo similar, de valor elevado, si bien UCM y URJC presentan un mayor grado de percepción total, frente a UC3M, que reparte sus percepciones entre el acuerdo total y el acuerdo parcial. En las tres universidades, aparecen percepciones de indiferencia no despreciables.

Las universidades muestran tendencias diferentes con el paso del tiempo: UCM se mantiene estable, URJC viaja hacia percepciones de menor acuerdo y UC3M lo hace hacia un mayor acuerdo. Periodismo destaca por disminuir su acuerdo total

con el paso del tiempo, viajando hacia percepciones de menor acuerdo, mientras que el resto de especialidades se mantienen razonablemente estables.

UC3M muestra grados de acuerdo total menor que el resto de universidades, en particular en Periodismo y en Doble Grado.

Periodismo modifica su percepción con el paso del tiempo hacia valores de acuerdo parcial, en detrimento de acuerdo total.

10.32.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores aprendan técnicas de enseñanza, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar con los alumnos de las tres universidades para comprender qué les lleva a mostrar diferentes percepciones de acuerdo con el paso del tiempo;
- analizar los motivos que llevan a los alumnos de Periodismo a viajar hacia menores grados de acuerdo con el paso de los años;
- observar a las especialidades de Comunicación Audiovisual y Doble Grado para comprender qué les lleva a mantener estable su percepción con el paso del tiempo;
- entender por qué UC3M tiende a repartir sus percepciones a partes iguales entre el acuerdo total y el acuerdo parcial, donde otras universidades muestran un grado de acuerdo total mucho mayor;
- estudiar qué similitudes y diferencias existen entre las diferentes especialidades, tomando como punto de mira el que Periodismo tiende a polarizar sus opiniones mucho más que Comunicación Audiovisual;
- revertir la tendencia negativa de URJC y comprender por qué UC3M muestra tendencia positiva; y

Una encuesta y 53 preguntas: análisis

- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que sus profesores aprendan nuevas técnicas de enseñanza y mejoren las que ya poseen, adquiriendo habilidades educativas que puedan emplear después en sus labores de docencia.

10.33 Ser profesional de la enseñanza en lugar de profesional de la materia (C.06)

La pregunta C.06 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

C.06 Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte.

10.33.1 Análisis UCM

El 43% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 27% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 70% de los encuestados ($43+27\%=70\%$). Periodismo ($53\%+28\%=81\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($36\%+29\%=76\%$) y Publicidad y RR. PP. ($45\%+26\%=71\%$), que muestran grados de acuerdo menores. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($43\%+29\%=72\%$) hasta el último curso ($42\%+25\%=67\%$). Por especialidades, destacan Comunicación Audiovisual y Periodismo por disminuir su acuerdo total con el paso del tiempo, viajando hacia percepciones de desacuerdo. En particular, Comunicación Audiovisual muestra tendencia hacia una percepción de acuerdo total muy baja y a percepciones de desacuerdo, total y parcial, altas.

10.33.2 Análisis URJC

El 45% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 29% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 84% de los encuestados ($45\%+29\%=84\%$). Doble Grado ($49\%+31\%=80\%$) y Comunicación Audiovisual ($44\%+34\%=78\%$) destacan sobre Periodismo ($50\%+23\%=73\%$) y Publicidad y RR. PP. ($39\%+31\%=70\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra claramente descendente, desde el primer curso ($48\%+32\%=80\%$) hasta el último curso ($40\%+22\%=62\%$). Por especialidades, destacan Periodismo y Publicidad y RR. PP.

por disminuir su acuerdo total con el paso del tiempo, viajando hacia percepciones de menor acuerdo.

10.33.3 Análisis UC3M

El 28% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 34% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 62% de los encuestados ($28\%+34\%=62\%$). Doble Grado ($38\%+31\%=67\%$) y Comunicación Audiovisual ($23\%+43\%=66\%$) destacan sobre Periodismo ($26\%+27\%=53\%$), que muestra una percepción de menor acuerdo. Doble Grado muestra una percepción de acuerdo total muy superior a las otras dos. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia claramente descendente, desde el primer curso ($32\%+33\%=65\%$) hasta el último curso ($21\%+36\%=57\%$). Por especialidades, destacan Comunicación Audiovisual y Periodismo por disminuir su acuerdo total con el paso del tiempo, viajando hacia percepciones de menor acuerdo.

10.33.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a las mismas percepciones: Doble Grado ($43\%+31\%=74\%$), Periodismo ($45\%+26\%=71\%$), Publicidad y RR. PP. ($43\%+27\%=70\%$) y Comunicación Audiovisual ($35\%+33\%=68\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 20% y el grado de desacuerdo parcial, en torno al 8%. Las especialidades de UC3M, en especial Periodismo y Comunicación Audiovisual, se distinguen por presentar menores grados de acuerdo que sus homónimas en otras universidades. Doble Grado muestra un desacuerdo total del 5%.

10.33.5 Conclusiones

URJC muestra un grado de acuerdo superior a UCM, y ambas están muy por encima del grado de acuerdo mostrado por UC3M. En todas ellas aparecen percepciones de desacuerdo parcial y total.

Se aprecia una gran división de opiniones, pues las percepciones se reparten, aproximadamente, de manera uniforme entre la indiferencia y el acuerdo parcial y total, apareciendo opiniones de desacuerdo parcial y total no despreciables.

Los alumnos muestran división de opiniones en torno a la afirmación principal. Las percepciones se reparten entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el acuerdo total. Los valores de desacuerdo parcial y desacuerdo total no son despreciables.

Las universidades muestran tendencias diferentes con el paso del tiempo: UCM se mantiene estable, mientras que URJC y UC3M muestran una tendencia claramente descendente. Periodismo y Comunicación Audiovisual destacan por disminuir notablemente su acuerdo total con el paso del tiempo.

UC3M muestra grados de acuerdo total menor que el resto de universidades, en particular en Periodismo y en Doble Grado.

10.33.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- conversar con los alumnos para conocer el porqué de su tendencia a mostrar desacuerdo con la afirmación;
- comparar las percepciones de las diferentes universidades, tratando de comprender por qué el acuerdo total de UC3M es mucho más bajo que el de UCM y URJC;
- dialogar con los alumnos de las tres universidades para comprender qué les lleva a mostrar percepciones de mayor desacuerdo con el paso del tiempo;
- comprender por qué UCM se muestra más estable con el paso del tiempo que las otras dos universidades;

Una encuesta y 53 preguntas: análisis

- entender por qué UC3M muestra percepciones de mayor desacuerdo que UCM y URJC;
- estudiar qué similitudes y diferencias existen entre las diferentes especialidades, tomando como punto de mira el que Periodismo tiende a polarizar sus opiniones mucho más que Comunicación Audiovisual;
- revertir la tendencia negativa de URJC y UC3M; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que sus profesores se instituyan en profesionales de la enseñanza, por encima, incluso, de su condición de expertos en la materia que instruyen.

10.34 Saber motivar (C.07)

La pregunta C.07 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

C.07 Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos.

10.34.1 Análisis UCM

El 73% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 17% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 90% de los encuestados ($73+17\%=90\%$). Periodismo ($75\%+18\%=93\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($74\%+17\%=91\%$) y Publicidad y RR. PP. ($70\%+17\%=87\%$), que muestran grados de acuerdo menores. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($74\%+17\%=91\%$) hasta el último curso ($70\%+17\%=87\%$). Por especialidades, todas ellas siguen la tendencia general.

10.34.2 Análisis URJC

El 75% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 19% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 94% de los encuestados ($75\%+19\%=94\%$). Doble Grado ($78\%+20\%=98\%$) y Comunicación Audiovisual ($79\%+18\%=97\%$) y Periodismo ($73\%+22\%=95\%$) destacan sobre Publicidad y RR. PP. ($72\%+17\%=89\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($78\%+16\%=94\%$) hasta el último curso ($67\%+26\%=93\%$), si bien desciende el grado de acuerdo total. Por especialidades, destaca Periodismo por disminuir su acuerdo total con el paso del tiempo, viajando hacia percepciones de menor acuerdo. Concretamente, pasa de un acuerdo total del 83% en el primer curso a un 59% en el último.

10.34.3 Análisis UC3M

El 68% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 23% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 91% de los encuestados ($68\%+23\%=91\%$). Doble Grado ($69\%+28\%=97\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($71\%+19\%=90\%$) y Periodismo ($65\%+23\%=88\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($69\%+22\%=91\%$) hasta el último curso ($66\%+25\%=91\%$). Por especialidades, destaca Periodismo por disminuir su acuerdo total con el paso del tiempo, viajando hacia percepciones de menor acuerdo.

10.34.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a las mismas percepciones: Doble Grado ($73\%+24\%=97\%$), Periodismo ($72\%+21\%=93\%$), Comunicación Audiovisual ($71\%+18\%=89\%$) y Publicidad y RR. PP. ($71\%+17\%=88\%$). Las especialidades se sitúan en torno a la tendencia general.

10.34.5 Conclusiones

Todas las universidades muestran percepciones de elevado acuerdo.

Con el paso del tiempo, UCM y URJC muestran una leve tendencia hacia un menor acuerdo. UC3M se mantiene. Periodismo muestra tendencia hacia percepciones de menor acuerdo.

UC3M muestra grados de acuerdo total menor que el resto de universidades, en particular en Periodismo y en Doble Grado.

10.34.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que ofrece el que los profesores sepan cómo motivar a sus alumnos, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- comprender por qué Periodismo y Doble Grado tienden hacia percepciones de menor acuerdo con el paso del tiempo;
- analizar el motivo por el que UC3M muestra un grado de acuerdo total menor que el resto de universidades; y
- mantener la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que sus profesores conozcan los mecanismos que activan la motivación de sus alumnos.

10.35 Participación activa en la clase (D.01)

La pregunta D.01 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

D.01 Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo, participaría más activamente en la clase.

10.35.1 Análisis UCM

El 48% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 36% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 84% de los encuestados ($48+36\%=84\%$). Todas las especialidades muestran percepciones similares: Publicidad y RR. PP. ($51\%+34\%=85\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($47\%+36\%=83\%$) y Periodismo ($45\%+37\%=82\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($49\%+35\%=84\%$) hasta el último curso ($47\%+36\%=83\%$). Por especialidades, todas ellas siguen la tendencia general.

10.35.2 Análisis URJC

El 43% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 38% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 81% de los encuestados ($43\%+38\%=81\%$). Doble Grado ($45\%+33\%=88\%$) y Comunicación Audiovisual ($49\%+36\%=85\%$) destacan sobre Periodismo ($40\%+41\%=81\%$) y Publicidad y RR. PP. ($41\%+38\%=79\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($43\%+40\%=83\%$) hasta el último curso ($45\%+31\%=76\%$). Por especialidades, Periodismo muestra tendencia a dispersar sus opiniones hacia valores extremos, tanto positivos como negativos.

10.35.3 Análisis UC3M

El 38% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 35% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un

73% de los encuestados ($38\%+35\%=73\%$). Periodismo ($38\%+42\%=80\%$) destaca sobre Doble Grado ($44\%+30\%=74\%$) y Comunicación Audiovisual ($34\%+34\%=68\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($42\%+35\%=77\%$) hasta el último curso ($31\%+35\%=66\%$). Por especialidades, destaca Comunicación Audiovisual por disminuir su acuerdo total con el paso del tiempo, viajando hacia percepciones de menor acuerdo.

10.35.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a las mismas percepciones: Comunicación Audiovisual ($45\%+36\%=81\%$), Publicidad y RR. PP. ($48\%+35\%=81\%$), Periodismo ($41\%+39\%=80\%$) y Doble Grado ($44\%+31\%=75\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 15% y el grado de desacuerdo parcial, en torno al 3%. Las especialidades se sitúan en torno a la tendencia general.

10.35.5 Conclusiones

UCM y URJC muestran un mayor grado de acuerdo que UC3M. Esta última muestra, además, un grado relativamente bajo de acuerdo total, ya que reparte sus percepciones a partes iguales entre el acuerdo parcial y total.

Con el paso del tiempo, UCM se mantiene estable, mientras URJC y UC3M muestran una cierta tendencia hacia un menor acuerdo.

La especialidad de Periodismo muestra tendencia a dispersar sus opiniones con el tiempo, ya que éstas se mueven hacia los extremos, tanto en sentido positivo como negativo. Comunicación Audiovisual muestra tendencia hacia percepciones de menor acuerdo.

UC3M muestra grados de acuerdo total menor que el resto de universidades, en particular en Periodismo y en Comunicación Audiovisual.

10.35.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que los alumnos participen activamente en la clase, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- comprender por qué Comunicación Audiovisual tiende hacia percepciones de menor acuerdo con el paso del tiempo;
- analizar el motivo por el que UC3M muestra un grado de acuerdo total menor que el resto de universidades;
- observar por qué Periodismo tiende a dispersar sus opiniones hacia los extremos; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene participen activamente en la clase.

10.36 Aprender sin tomar apuntes (D.02)

La pregunta D.02 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

D.02 Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee.

10.36.1 Análisis UCM

El 33% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 31% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 64% de los encuestados ($33+31\%=64\%$). Todas las especialidades muestran percepciones similares: Periodismo ($36\%+34\%=70\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($33\%+32\%=65\%$) y Publicidad y RR. PP. ($31\%+30\%=61\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($33\%+30\%=63\%$) hasta el último curso ($32\%+34\%=66\%$). Por especialidades, Periodismo muestra una tendencia hacia menores grados de acuerdo con el paso del tiempo.

10.36.2 Análisis URJC

El 38% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 28% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 66% de los encuestados ($38\%+28\%=66\%$). Doble Grado ($45\%+24\%=69\%$) y Comunicación Audiovisual ($40\%+27\%=67\%$) destacan sobre Publicidad y RR. PP. ($34\%+31\%=65\%$) y Periodismo ($34\%+28\%=62\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($39\%+26\%=65\%$) hasta el último curso ($34\%+33\%=67\%$). Por especialidades, todas ellas siguen la tendencia general.

10.36.3 Análisis UC3M

El 33% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 30% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 63% de los encuestados ($33\%+30\%=63\%$). Periodismo ($27\%+42\%=69\%$) destaca sobre Doble Grado ($33\%+31\%=64\%$) y Comunicación Audiovisual ($39\%+18\%=57\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($32\%+33\%=65\%$) hasta el último curso ($35\%+25\%=60\%$). Por especialidades, tanto Periodismo como Comunicación Audiovisual tienden a dispersar sus opiniones con el paso del tiempo.

10.36.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a las mismas percepciones: Periodismo ($33\%+34\%=67\%$), Doble Grado ($38\%+28\%=66\%$), Comunicación Audiovisual ($36\%+28\%=64\%$) y Publicidad y RR. PP. ($32\%+30\%=62\%$). El grado de indiferencia se sitúa por encima del 20% y el grado de desacuerdo parcial, en torno al 10%. Por especialidades, Periodismo, Comunicación Audiovisual y Doble Grado muestran la mayor disparidad de opiniones.

10.36.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones tendentes hacia grados de acuerdo no elevados y muy dispersos. La mayoría de las percepciones se reparten entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo valores de indiferencia elevados, así como valores de desacuerdo parcial no despreciables.

UCM y URJC muestran un mayor grado de acuerdo que UC3M. Esta última muestra, además, un grado relativamente bajo de acuerdo total, ya que reparte sus percepciones a partes iguales entre el acuerdo parcial y total.

Con el paso del tiempo, UCM y URJC se mantienen estables, mientras UC3M muestra una cierta tendencia hacia un menor acuerdo.

Tanto la especialidad de Periodismo como la de Comunicación Audiovisual muestran tendencia a dispersar sus opiniones con el tiempo, ya que éstas se mueven hacia los extremos, tanto en sentido positivo como negativo.

UC3M muestra grados de acuerdo total menor que el resto de universidades, en particular en Periodismo y en Doble Grado.

10.36.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que los alumnos no tomen apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- analizar el motivo por el que UC3M muestra un grado de acuerdo total menor que el resto de universidades;
- observar por qué Periodismo y Comunicación Audiovisual tienden a dispersar sus opiniones hacia los extremos; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que los alumnos tengan la oportunidad de mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas de su profesor, motivo por el cual puede tomar cierta relevancia el que no sea necesario que tomen apuntes.

10.37 Cercanía y cordialidad en la relación docente – alumno (D.03)

La pregunta D.03 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

D.03 Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial.

10.37.1 Análisis UCM

El 45% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 35% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 80% de los encuestados ($45+35\%=80\%$). Todas las especialidades muestran percepciones similares: Periodismo ($53\%+32\%=85\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($45\%+34\%=79\%$) y Publicidad y RR. PP. ($40\%+37\%=77\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($45\%+34\%=79\%$) hasta el último curso ($44\%+36\%=80\%$). Por especialidades, todas ellas se alinean con la tendencia general.

10.37.2 Análisis URJC

El 42% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 34% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 76% de los encuestados ($42\%+34\%=76\%$). Todas las especialidades muestran percepciones similares: Comunicación Audiovisual ($43\%+27\%=80\%$), Doble Grado ($39\%+39\%=78\%$), Periodismo ($41\%+37\%=78\%$) y Publicidad y RR. PP. ($42\%+34\%=76\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($44\%+31\%=75\%$) hasta el último curso ($35\%+43\%=78\%$), si bien disminuye el acuerdo total. Por especialidades, tanto Periodismo como Publicidad y RR. PP. evolucionan hacia percepciones de menor acuerdo, con el paso del tiempo.

10.37.3 Análisis UC3M

El 38% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 35% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 73% de los encuestados ($38\%+35\%=73\%$). Doble Grado ($39\%+41\%=80\%$) destaca sobre Periodismo ($40\%+32\%=72\%$) y Comunicación Audiovisual ($35\%+33\%=65\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($41\%+37\%=78\%$) hasta el último curso ($32\%+31\%=63\%$). Por especialidades, Comunicación Audiovisual tiende a dispersar sus opiniones con el paso del tiempo.

10.37.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a las mismas percepciones: Periodismo ($45\%+34\%=79\%$), Doble Grado ($39\%+40\%=79\%$), Publicidad y RR. PP. ($41\%+36\%=77\%$) y Comunicación Audiovisual ($43\%+32\%=75\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 20% y el grado de desacuerdo parcial, en torno al 3%. Por especialidades, Periodismo y Comunicación Audiovisual muestran la mayor disparidad de opiniones.

10.37.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones tendentes hacia grados de acuerdo no elevados y muy dispersos. La mayoría de las percepciones se reparten entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo valores de indiferencia elevados, así como valores de desacuerdo parcial no despreciables.

Las tres universidades muestran un grado de acuerdo similar.

Con el paso del tiempo, UCM y URJC se mantienen estables, mientras UC3M muestra una clara tendencia hacia un menor acuerdo.

Tanto la especialidad de Periodismo como la de Comunicación Audiovisual muestran tendencia a dispersar sus opiniones con el tiempo, ya que éstas se

mueven hacia los extremos, tanto en sentido positivo como negativo. Publicidad y RR. PP. muestra cierta tendencia hacia percepciones de menor acuerdo.

UC3M muestra grados de acuerdo total menor que el resto de universidades, en particular en Periodismo y en Comunicación Audiovisual.

10.37.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que la relación entre profesores y alumnos sea cercana y cordial, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- analizar el motivo por el que UC3M muestra un grado de acuerdo total menor que el resto de universidades;
- observar por qué Periodismo y Comunicación Audiovisual tienden a dispersar sus opiniones hacia los extremos;
- comprender por qué Publicidad y RR. PP. tiene percepciones más negativas que el resto; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que la relación entre profesores y alumnos sea cercana y cordial.

10.38 La resolución de dudas como parte central de una clase (D.04)

La pregunta D.04 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

D.04 Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje.

10.38.1 Análisis UCM

El 39% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 35% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 74% de los encuestados ($39+35\%=74\%$). Todas las especialidades muestran percepciones similares: Periodismo ($46\%+36\%=82\%$) destaca sobre Publicidad y RR. PP. ($35\%+37\%=72\%$) y sobre Comunicación Audiovisual ($38\%+33\%=71\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($36\%+37\%=73\%$) hasta el último curso ($31\%+45\%=76\%$). Por especialidades, Periodismo y Comunicación Audiovisual tienden a dispersar sus opiniones, mientras que Publicidad y RR. PP. viaja hacia percepciones de mayor acuerdo.

10.38.2 Análisis URJC

El 36% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 43% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 79% de los encuestados ($36\%+43\%=79\%$). Doble Grado ($45\%+39\%=84\%$), Comunicación Audiovisual ($40\%+41\%=81\%$) y Periodismo ($40\%+41\%=81\%$) destacan sobre Publicidad y RR. PP. ($33\%+42\%=75\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra ascendente, desde el primer curso ($35\%+42\%=77\%$) hasta el último curso ($38\%+45\%=83\%$), si bien disminuye el acuerdo total. Por especialidades, Periodismo viaja hacia percepciones de mayor acuerdo total y Publicidad y RR. PP. lo hace hacia un mayor acuerdo parcial.

10.38.3 Análisis UC3M

El 24% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 46% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 70% de los encuestados ($24\%+46\%=70\%$). Doble Grado ($17\%+53\%=70\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($29\%+44\%=73\%$) y Periodismo ($25\%+42\%=67\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($24\%+49\%=78\%$) hasta el último curso ($23\%+40\%=63\%$). Por especialidades, tanto Periodismo como Comunicación Audiovisual tienden a viajar hacia percepciones de menor acuerdo.

10.38.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a las mismas percepciones: Periodismo ($38\%+39\%=77\%$), Doble Grado ($30\%+47\%=77\%$), Publicidad y RR. PP. ($34\%+39\%=73\%$) y Comunicación Audiovisual ($34\%+39\%=73\%$), si bien Doble Grado muestra un menor acuerdo total y un mayor acuerdo parcial. El grado de indiferencia se sitúa en torno al 20% y el grado de desacuerdo parcial, en torno al 3%. Por especialidades, Periodismo y Doble Grado muestran la mayor disparidad de opiniones entre universidades. Por otro lado, Comunicación Audiovisual de URJC y de UC3M tienden a agruparse en torno al acuerdo parcial, mientras que en UCM los valores se dispersan entre la indiferencia y el acuerdo total. Publicidad y RR. PP. muestra percepciones similares en las diferentes universidades.

10.38.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones tendentes hacia grados de acuerdo no elevados y muy dispersos. La mayoría de las percepciones se reparten entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo valores de indiferencia elevados, así como valores de desacuerdo parcial no despreciables.

Las percepciones de UCM tienden a dispersarse, mientras que las de URJC y UC3M tienden a agruparse en torno al acuerdo parcial.

Con el paso del tiempo, las distintas universidades muestran tendencias diferentes: UCM se mantiene estable, URJC viaja hacia percepciones de mayor acuerdo y UC3M, sin embargo, lo hace hacia un menor acuerdo.

Todas las especialidades siguen la tendencia general, repartiendo las percepciones entre la indiferencia y el acuerdo total, salvo Doble Grado, que tiende a agruparse en torno al acuerdo parcial. Periodismo destaca por mostrar percepciones de acuerdo total muy altas, tanto en UCM como en URJC, mientras que en UC3M sus percepciones son más bajas. Comunicación Audiovisual de UC3M muestra percepciones de acuerdo total por encima del resto.

10.38.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que la resolución de las dudas de los alumnos sea parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar con los alumnos para comprender por qué muestran opiniones diferentes según su especialidad y universidad, y por qué tienden a cambiar de opinión;
- analizar el motivo por el que cada universidad muestra tendencias diferentes con el paso del tiempo;
- observar por qué Periodismo y Comunicación Audiovisual tienden a dispersar sus opiniones hacia los extremos y por qué no coinciden sus percepciones en función de la universidad;
- comprender por qué Publicidad y RR. PP. tiene percepciones más negativas que el resto;
- revertir la polarización de percepciones hacia un mayor grado de acuerdo total; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que la resolución de sus dudas sea parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje.

10.39 Más práctica, menos teoría (D.05)

La pregunta D.05 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

D.05 Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo, las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente.

10.39.1 Análisis UCM

El 46% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 27% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 73% de los encuestados ($46\%+27\%=73\%$). Periodismo ($60\%+24\%=84\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($48\%+27\%=75\%$) y Publicidad y RR. PP. ($36\%+29\%=65\%$). El grado de acuerdo total de Periodismo es muy superior al resto. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($45\%+28\%=73\%$) hasta el último curso ($48\%+25\%=73\%$). Por especialidades, las percepciones tienden a igualarse con el tiempo.

10.39.2 Análisis URJC

El 51% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 29% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 80% de los encuestados ($51\%+29\%=80\%$). Doble Grado ($61\%+29\%=90\%$) destaca sobre Publicidad y RR. PP. ($49\%+34\%=83\%$), Comunicación Audiovisual ($55\%+24\%=79\%$) y Periodismo ($44\%+29\%=73\%$). Doble Grado presenta un grado de acuerdo total elevado respecto del resto. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($51\%+29\%=80\%$) hasta el último curso ($51\%+30\%=81\%$). Por especialidades, las percepciones se mantienen razonablemente estables con el paso del tiempo.

10.39.3 Análisis UC3M

El 32% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 32% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 64% de los encuestados ($32\%+32\%=64\%$). Las tres especialidades muestran grados de acuerdo similares: Periodismo ($34\%+32\%=66\%$), Doble Grado ($27\%+36\%=63\%$) y Comunicación Audiovisual ($34\%+28\%=62\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($33\%+35\%=68\%$) hasta el último curso ($30\%+26\%=56\%$). Por especialidades, tanto Periodismo como Comunicación Audiovisual tienden a viajar hacia percepciones de menor acuerdo.

10.39.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a las mismas percepciones: Periodismo ($47\%+28\%=85\%$), Doble Grado ($42\%+33\%=75\%$), Publicidad y RR. PP. ($40\%+30\%=70\%$) y Comunicación Audiovisual ($46\%+26\%=72\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 20% y el grado de desacuerdo parcial, en torno al 7%. Aparecen percepciones de desacuerdo total, pequeñas, pero no despreciables. Por especialidades, Comunicación Audiovisual y Doble Grado de URJC presentan percepciones de mayor acuerdo que las homónimas de UC3M, que tienden más hacia el desacuerdo. En Periodismo, destaca UCM por presentar valores que distan de la homónima de las otras universidades.

10.39.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones tendentes hacia grados de acuerdo no elevados y muy dispersos, siendo los de UCM y URJC los más altos y estando los de UC3M considerablemente por debajo.

Periodismo de UCM muestra mayor optimismo respecto a la afirmación que el resto de especialidades.

Se observa gran división de opiniones. La mayoría de las percepciones se reparten entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo valores de indiferencia elevados, así como valores de desacuerdo parcial y total no despreciables.

Con el paso del tiempo, las distintas universidades muestran tendencias diferentes: UCM y URJC se mantiene estable y UC3M viaja hacia percepciones de menor acuerdo.

10.39.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que las clases tengan más carga práctica que teórica motivado por el hecho de que los alumnos hayan accedido previamente a la teoría, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- entender por qué UC3M muestra grados de acuerdo más bajo que UCM y URJC;
- analizar los motivos que llevan a los alumnos de Periodismo de UCM a mostrar mayores grados de acuerdo que los del resto de especialidades y universidades;
- analizar el motivo por el que UC3M viaja hacia percepciones de menor acuerdo con el paso del tiempo;
- dialogar para comprender los motivos que llevan a muchos alumnos a mostrar percepciones de indiferencia o desacuerdo; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que los alumnos realicen el acceso a la teoría con carácter previo a la clase, pudiendo ésta tener más contenido práctico.

10.40 Dedicando tiempo a la interacción entre docentes y alumnos (D.06)

La pregunta D.06 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

D.06 Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo, se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

10.40.1 Análisis UCM

El 37% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 39% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 76% de los encuestados ($37+39\%=76\%$). Periodismo ($52\%+29\%=81\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($33\%+42\%=75\%$) y Publicidad y RR. PP. ($33\%+40\%=73\%$). El grado de acuerdo total de Periodismo es muy superior al resto. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($37\%+42\%=79\%$) hasta el último curso ($38\%+33\%=71\%$). Por especialidades, las percepciones tienden a igualarse con el tiempo y Periodismo a viajar hacia la indiferencia.

10.40.2 Análisis URJC

El 40% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 41% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 81% de los encuestados ($40\%+41\%=81\%$). Todas las especialidades presentan grados de acuerdo similares: Doble Grado ($47\%+35\%=82\%$), Periodismo ($38\%+44\%=82\%$), Publicidad y RR. PP. ($47\%+34\%=81\%$) y Comunicación Audiovisual ($30\%+48\%=78\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($40\%+41\%=81\%$) hasta el último curso ($38\%+43\%=81\%$). Por especialidades, se observa un movimiento de Periodismo hacia el desacuerdo parcial.

10.40.3 Análisis UC3M

El 31% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 41% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 72% de los encuestados ($31\%+41\%=72\%$). Las tres especialidades muestran grados de acuerdo similares: Periodismo ($31\%+45\%=76\%$), Doble Grado ($30\%+45\%=75\%$) y Comunicación Audiovisual ($31\%+33\%=64\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($34\%+42\%=76\%$) hasta el último curso ($25\%+39\%=64\%$). Disminuye considerablemente el grado de acuerdo total. Por especialidades, tanto Periodismo como Comunicación Audiovisual tienden a viajar hacia percepciones de menor acuerdo.

10.40.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a las mismas percepciones: Periodismo ($41\%+39\%=80\%$), Doble Grado ($37\%+41\%=78\%$), Publicidad y RR. PP. ($38\%+39\%=77\%$) y Comunicación Audiovisual ($32\%+42\%=74\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 20% y el grado de desacuerdo parcial, en torno al 4%. Por especialidades, Comunicación Audiovisual, Doble Grado y Publicidad y RR. PP. de URJC presentan percepciones de mayor acuerdo que las homónimas del resto de universidades. En Periodismo, destaca UCM por presentar valores que distan de la homónima de las otras universidades.

10.40.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones tendentes hacia grados de acuerdo repartidos entre el acuerdo total y el parcial, con un grado de indiferencia apreciable.

Periodismo de UCM muestra mayor optimismo respecto a la afirmación que el resto de especialidades, pero sólo lo hace en el primer curso, viajando hacia la indiferencia con el paso del tiempo.

Se observa gran división de opiniones. La mayoría de las percepciones se reparten entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo valores de indiferencia elevados, así como valores de desacuerdo parcial no despreciables.

Con el paso del tiempo, las distintas universidades muestran tendencias diferentes: URJC se mantiene estable y UCM y UC3M viajan hacia percepciones de menor acuerdo.

10.40.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que en las clases se dedique mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- entender por qué UC3M muestra grados de acuerdo más bajo que UCM y URJC;
- dialogar con los alumnos de las diferentes especialidades y universidades para comprender por qué muestran percepciones tan diferentes;
- analizar los motivos que llevan a los alumnos de Periodismo de UCM a mostrar mayores grados de acuerdo que los del resto de especialidades y universidades durante el primer curso y terminar viajando hacia la indiferencia con el paso del tiempo;
- comprender por qué Periodismo, en todas las universidades, viaja hacia grados de menor acuerdo;
- analizar el motivo por el que UC3M viaja hacia percepciones de menor acuerdo con el paso del tiempo;
- dialogar para comprender los motivos que llevan a muchos alumnos a mostrar percepciones de indiferencia o desacuerdo; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que en las clases se dedique mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos.

10.41 Aprendizaje autónomo (D.07)

La pregunta D.07 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

D.07 Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo, a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor.

10.41.1 Análisis UCM

El 36% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 38% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 74% de los encuestados ($36+38=74$). Periodismo ($44+36=80$) y Publicidad y RR. PP. ($44+36=80$) destacan sobre Comunicación Audiovisual ($33+40=73$). El grado de acuerdo total de Periodismo es muy superior al resto. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($35+39=74$) hasta el último curso ($37+37=74$). Por especialidades, Periodismo viaja hacia percepciones de menor acuerdo con el paso del tiempo.

10.41.2 Análisis URJC

El 40% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 38% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 78% de los encuestados ($40+38=78$). Todas las especialidades presentan grados de acuerdo total similares, aunque disimilares en el acuerdo parcial: Doble Grado ($41+41=82$), Publicidad y RR. PP. ($40+41=81$), Periodismo ($40+33=73$) y Comunicación Audiovisual ($40+30=70$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($41+36=77$) hasta el último curso ($36+36=72$). Por especialidades, se observa un movimiento de Periodismo hacia el desacuerdo parcial.

10.41.3 Análisis UC3M

El 30% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 38% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 68% de los encuestados ($30\%+38\%=68\%$). Doble Grado ($36\%+44\%=80\%$) destaca notablemente sobre Periodismo ($25\%+39\%=64\%$) y Comunicación Audiovisual ($30\%+31\%=61\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra claramente descendente, desde el primer curso ($29\%+47\%=76\%$) hasta el último curso ($31\%+21\%=52\%$). Disminuye considerablemente el grado de acuerdo parcial. Por especialidades, tanto Periodismo tiende a viajar hacia percepciones de menor acuerdo y Comunicación Audiovisual a repartir sus percepciones.

10.41.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a las mismas percepciones: Doble Grado ($38\%+43\%=81\%$), Publicidad y RR. PP. ($36\%+39\%=75\%$), Periodismo ($37\%+36\%=73\%$) y Comunicación Audiovisual ($34\%+36\%=70\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 19% y el grado de desacuerdo parcial, en torno al 7%. Aparecen algunas valoraciones de desacuerdo total. Por especialidades, Periodismo y Comunicación Audiovisual ofrecen percepciones diferentes entre universidades.

10.41.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones tendentes hacia grados de acuerdo repartidos entre el acuerdo total y el parcial, con grados de indiferencia y desacuerdo apreciables.

Periodismo y Comunicación Audiovisual muestran valores diferentes entre universidades. Periodismo muestra mayor optimismo respecto a la afirmación que el resto de especialidades, pero sólo lo hace en el primer curso, viajando hacia la indiferencia con el paso del tiempo. Comunicación Audiovisual tiende a polarizarse, esto es, a repartir sus opiniones. Se observa gran división de opiniones. La mayoría de las percepciones se reparten entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo

valores de indiferencia elevados, así como valores de desacuerdo parcial no despreciables.

Con el paso del tiempo, las distintas universidades muestran tendencias diferentes: UCM se mantiene estable y URJC y UC3M viajan hacia percepciones de menor acuerdo, en especial UC3M.

10.41.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que en las clases los alumnos tiendan a aprender de forma autónoma, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- analizar por qué Periodismo y Comunicación Audiovisual muestran percepciones diferentes entre universidades;
- dialogar con los alumnos de las diferentes especialidades y universidades para comprender por qué muestran percepciones tan diferentes, siendo muchas de ellas de indiferencia o desacuerdo;
- analizar los motivos que llevan a los alumnos de Periodismo a mostrar mayores grados de acuerdo que los del resto de especialidades durante el primer curso y terminar viajando hacia la indiferencia con el paso del tiempo;
- comprender por qué Periodismo, en todas las universidades, viaja hacia grados de menor acuerdo;
- observar los motivos que llevan a los alumnos de Comunicación Audiovisual a dispersar sus opiniones con el paso del tiempo;
- analizar el motivo por el que UC3M viaja rápidamente hacia percepciones de menor acuerdo con el paso del tiempo; y

mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que en las clases los alumnos tiendan a aprender de forma autónoma, dependiendo menos de su profesor.

10.42 Documentarse previamente (D.08)

La pregunta D.08 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

D.08 Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo, usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones.

10.42.1 Análisis UCM

El 23% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 28% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 51% de los encuestados ($23+28\%=51\%$). Periodismo ($26\%+28\%=54\%$) y Publicidad y RR. PP. ($26\%+29\%=55\%$) destacan sobre Comunicación Audiovisual ($19\%+28\%=47\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra ascendente, desde el primer curso ($21\%+28\%=49\%$) hasta el último curso ($28\%+28\%=56\%$). Por especialidades, Periodismo viaja hacia percepciones de menor acuerdo con el paso del tiempo, mientras que Publicidad y RR. PP. lo hace hacia un mayor acuerdo. No obstante, con carácter general, se observa tendencia a cambiar de opinión con el paso del tiempo, tanto en sentido positivo como en negativo.

10.42.2 Análisis URJC

El 20% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 28% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 48% de los encuestados ($20\%+28\%=48\%$). Todas las especialidades presentan bajos grados de acuerdo: Publicidad y RR. PP. ($24\%+30\%=54\%$), Doble Grado ($12\%+39\%=51\%$), Comunicación Audiovisual ($24\%+26\%=50\%$) y Periodismo ($18\%+23\%=41\%$). La indiferencia es elevada, tanto como la suma de desacuerdo parcial y total. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra ligeramente descendente, desde el primer curso ($21\%+28\%=49\%$) hasta

Una encuesta y 53 preguntas: análisis

el último curso ($19\%+27\%=46\%$). Por especialidades, se observa un movimiento de Periodismo hacia el desacuerdo parcial.

10.42.3 Análisis UC3M

El 16% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 33% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 49% de los encuestados ($16\%+33\%=49\%$). Todas las especialidades muestran bajos grados de acuerdo: Doble Grado ($20\%+30\%=50\%$), Comunicación Audiovisual ($16\%+33\%=49\%$) y Periodismo ($13\%+32\%=45\%$). El grado de indiferencia se sitúa cercano al 30%. El desacuerdo parcial y el desacuerdo total presentan valores altos. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($17\%+33\%=50\%$) hasta el último curso ($16\%+30\%=46\%$). Por especialidades, tanto Periodismo tiende a viajar hacia percepciones de menor acuerdo y Comunicación Audiovisual a repartir sus percepciones.

10.42.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a las mismas percepciones, presentando percepciones repartidas en torno a todas las posibles respuestas. La indiferencia es elevada y el grado de acuerdo global, considerando éste como la suma del acuerdo total y del parcial, apenas supera el 50%: Publicidad y RR. PP. ($25\%+29\%=54\%$), Doble Grado ($17\%+34\%=51\%$), Periodismo ($20\%+28\%=48\%$) y Comunicación Audiovisual ($19\%+28\%=47\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 30% y el grado de desacuerdo parcial, en torno al 15%. Aparecen valores de desacuerdo total no despreciables. Por especialidades, todas ellas dispersan sus percepciones entre las posibles respuestas, a excepción de Doble Grado, quien muestra una ligera tendencia a agruparse en torno a la indiferencia y el acuerdo parcial.

10.42.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones similares, tendentes hacia la indiferencia y el desacuerdo. Las opiniones de los alumnos están muy repartidas.

La mayoría de los encuestados se muestran indiferentes o parcialmente de acuerdo. El grado de acuerdo total es bajo, similar a la suma del desacuerdo parcial y del desacuerdo total.

Periodismo muestra mayor optimismo respecto a la afirmación que el resto de especialidades, pero sólo lo hace en el primer curso, viajando hacia la indiferencia con el paso del tiempo.

Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP. tienden a polarizarse, esto es, a repartir sus opiniones.

Se observa gran división de opiniones. La mitad de las percepciones se reparten entre el acuerdo parcial y el total. El resto, entre valores de indiferencia elevados y valores de desacuerdo parcial y total no despreciables.

Con el paso del tiempo, las distintas universidades muestran tendencias diferentes: UCM asciende ligeramente y URJC y UC3M viajan hacia percepciones de menor acuerdo, en especial UC3M.

En definitiva, cabe concluir que no hay consenso en torno a la pregunta.

10.42.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que los alumnos se preparen los apuntes con carácter previo a sus clases, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- analizar la falta de consenso en torno a la pregunta;
- analizar el motivo de la falta de consenso entre especialidades y entre universidades;
- comprender por qué UC3M muestra las percepciones más negativas;

- dialogar con los alumnos de las diferentes especialidades y universidades para comprender por qué muestran percepciones tan diferentes;
- analizar los motivos que llevan a los alumnos de Periodismo a mostrar mayores grados de acuerdo que los del resto de especialidades durante el primer curso y terminar viajando hacia la indiferencia y el desacuerdo con el paso del tiempo;
- comprender por qué Periodismo, en todas las universidades, viaja hacia grados de menor acuerdo;
- observar los motivos que llevan a los alumnos de Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP. a dispersar sus opiniones con el paso del tiempo;
- analizar el motivo por el que UC3M viaja rápidamente hacia percepciones de menor acuerdo con el paso del tiempo;
- dialogar para comprender los motivos que llevan a muchos alumnos a mostrar percepciones de indiferencia o desacuerdo;
- reducir la dispersión de opiniones;
- buscar puntos de consenso en torno a los diferentes matices de la afirmación; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que los alumnos se preparen los apuntes antes de sus clases, para poder participar en las mismas en mejores condiciones.

10.43 Evaluación continua (D.09)

La pregunta D.09 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

D.09 Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo, sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final.

10.43.1 Análisis UCM

El 54% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 26% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 80% de los encuestados ($54\%+26\%=80\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos grados de acuerdo: Periodismo ($59\%+23\%=82\%$), Comunicación Audiovisual ($55\%+26\%=81\%$) y Publicidad y RR. PP. ($50\%+28\%=78\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($54\%+25\%=79\%$) hasta el último curso ($54\%+27\%=81\%$). Por especialidades, Periodismo dispersa sus percepciones hacia los extremos, Publicidad y RR. PP. viaja hacia grados de mayor acuerdo y Comunicación Audiovisual lo hace hacia la indiferencia y el desacuerdo parcial.

10.43.2 Análisis URJC

El 56% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 27% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 83% de los encuestados ($56\%+27\%=83\%$). Todas las especialidades presentan grados de acuerdo similares: Doble Grado ($63\%+24\%=87\%$), Comunicación Audiovisual ($56\%+31\%=87\%$), Periodismo ($58\%+24\%=82\%$) y Publicidad y RR. PP. ($51\%+29\%=80\%$). La indiferencia es baja. Aparecen valores de desacuerdo parcial y total muy bajos. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($59\%+26\%=85\%$) hasta el último curso ($49\%+30\%=79\%$). Por especialidades, Periodismo dispersa sus percepciones y Publicidad y RR. PP. viaja hacia mayores grados de acuerdo.

10.43.3 Análisis UC3M

El 54% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 25% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 79% de los encuestados ($54\%+25\%=79\%$). Todas las especialidades muestran grados de acuerdo similares: Doble Grado ($55\%+27\%=82\%$), Periodismo ($53\%+27\%=80\%$) y Comunicación Audiovisual ($55\%+21\%=76\%$). El grado de indiferencia se sitúa cercano al 15% y el de desacuerdo parcial en torno al 6%. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($52\%+26\%=78\%$) hasta el último curso ($58\%+22\%=80\%$). Por especialidades, Periodismo se mantiene estable y Comunicación Audiovisual viaja hacia percepciones de mayor acuerdo.

10.43.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a percepciones de acuerdo razonablemente elevado: Doble Grado ($58\%+25\%=83\%$), Periodismo ($57\%+24\%=81\%$), Comunicación Audiovisual ($55\%+26\%=81\%$) y Publicidad y RR. PP. ($51\%+28\%=79\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 12% y el grado de desacuerdo parcial, en torno al 4%. Aparecen valores de desacuerdo total muy pequeños. Por especialidades, todas ellas muestran tendencias similares a las globales.

10.43.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones similares, en torno a acuerdos amplios.

Las disciplinas varían ligeramente su percepción con el tiempo. Periodismo tiende a dispersar sus percepciones, mientras que Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP. tienden, en general, hacia valores de mayor acuerdo.

Con el paso del tiempo, las distintas universidades muestran tendencias diferentes: UCM y UC3M se mantienen estables, mientras que URJC viaja hacia percepciones de menor acuerdo.

10.43.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene la evaluación continua, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- observar los motivos que llevan a los alumnos de Periodismo a dispersar sus opiniones con el paso del tiempo, mientras que Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP. viajan hacia percepciones de mayor acuerdo; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que los profesores evalúen a sus alumnos de manera continua.

10.44 Libertad de expresión (D.10)

La pregunta D.10 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

D.10 Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes.

10.44.1 Análisis UCM

El 57% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 30% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 87% de los encuestados ($57\%+30\%=87\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos grados de acuerdo: Periodismo ($66\%+24\%=90\%$), Publicidad y RR. PP. ($53\%+34\%=87\%$) y Comunicación Audiovisual ($56\%+30\%=86\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($55\%+31\%=86\%$) hasta el último curso ($59\%+29\%=88\%$). Por especialidades, todas ellas siguen la tendencia general.

10.44.2 Análisis URJC

El 62% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 25% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 87% de los encuestados ($62\%+25\%=87\%$). Todas las especialidades presentan grados de acuerdo similares, aunque Doble Grado ($67\%+25\%=92\%$), Comunicación Audiovisual ($58\%+34\%=92\%$) y Publicidad y RR. PP. ($67\%+21\%=88\%$) destacan sobre Periodismo ($59\%+21\%=80\%$). La indiferencia es baja, aunque acusada en Periodismo y Publicidad y RR. PP. Aparecen valores de desacuerdo parcial y total despreciables. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($64\%+23\%=87\%$) hasta el último curso ($57\%+30\%=87\%$), aunque disminuye el grado de acuerdo. Por especialidades, Periodismo dispersa sus percepciones y Publicidad y RR. PP. viaja hacia mayores grados de acuerdo.

10.44.3 Análisis UC3M

El 53% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 33% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 86% de los encuestados ($53\%+33\%=86\%$). Todas las especialidades muestran grados de acuerdo similares: Doble Grado ($64\%+25\%=89\%$), Periodismo ($45\%+40\%=85\%$) y Comunicación Audiovisual ($51\%+33\%=84\%$). Doble Grado presenta un grado de acuerdo total superior al resto. El grado de indiferencia se sitúa en torno al 14%. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($54\%+33\%=87\%$) hasta el último curso ($51\%+32\%=83\%$). Por especialidades, Periodismo viaja hacia un mayor grado de acuerdo.

10.44.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a percepciones de acuerdo razonablemente elevado: Doble Grado ($65\%+25\%=90\%$), Publicidad y RR. PP. ($57\%+30\%=87\%$), Comunicación Audiovisual ($55\%+31\%=86\%$) y Periodismo ($58\%+27\%=85\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 12%. Aparecen valores de desacuerdo parcial y total despreciables. Por especialidades, todas ellas muestran tendencias similares a las globales, a excepción de Periodismo, que muestra disparidad entre universidades.

10.44.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones similares, en torno a acuerdos amplios.

Las disciplinas varían ligeramente su percepción con el tiempo. Periodismo tiende a dispersar sus percepciones, mientras que Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP. tienden, en general, hacia valores de mayor acuerdo.

Doble Grado, tanto de URJC como de UC3M, destaca por tener grados de acuerdo total elevados.

Con el paso del tiempo, las distintas universidades muestran tendencias diferentes: UCM y URJC se mantienen estables, mientras que UC3M viaja hacia percepciones de menor acuerdo.

10.44.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que los alumnos se sientan libres para expresar sus pensamientos e inquietudes, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- observar los motivos que llevan a los alumnos de Periodismo a dispersar sus opiniones con el paso del tiempo, mientras que Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP. viajan hacia percepciones de mayor acuerdo;
- conocer los motivos que llevan a los alumnos de Doble Grado a presentar percepciones de acuerdo total elevadas; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que el sistema educativo les permita sentirse libres para expresar sus pensamientos e inquietudes.

10.45 El alumno es parte de su propio aprendizaje (E.01)

La pregunta E.01 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

E.01 Usted es parte de su propio aprendizaje.

10.45.1 Análisis UCM

El 53% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 35% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 88% de los encuestados ($53\%+35\%=88\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos grados de acuerdo: Comunicación Audiovisual ($57\%+33\%=90\%$), Periodismo ($53\%+36\%=89\%$) y Publicidad y RR. PP. ($50\%+35\%=85\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($52\%+35\%=87\%$) hasta el último curso ($56\%+34\%=90\%$). Por especialidades, Publicidad y RR. PP. y Periodismo tienden hacia posiciones de mayor acuerdo.

10.45.2 Análisis URJC

El 48% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 36% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 84% de los encuestados ($48\%+36\%=84\%$). Todas las especialidades presentan grados de acuerdo similares, aunque Comunicación Audiovisual ($54\%+35\%=89\%$) y Publicidad y RR. PP. ($46\%+42\%=88\%$) destacan sobre Periodismo ($45\%+38\%=83\%$) y Doble Grado ($49\%+25\%=74\%$). La indiferencia es baja, aunque más acusada en Periodismo y Doble Grado. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($51\%+35\%=86\%$) hasta el último curso ($41\%+41\%=81\%$), aunque disminuye el grado de acuerdo. Por especialidades, Periodismo dispersa sus percepciones.

10.45.3 Análisis UC3M

El 55% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 33% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 88% de los encuestados ($55\%+33\%=88\%$). Todas las especialidades muestran grados de acuerdo similares, aunque Comunicación Audiovisual ($59\%+33\%=92\%$) y Doble Grado ($58\%+33\%=91\%$) destacan ligeramente sobre Periodismo ($48\%+35\%=83\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 14% para Periodismo, siendo más bajo en el resto. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($56\%+35\%=91\%$) hasta el último curso ($53\%+30\%=83\%$). Por especialidades, Periodismo dispersa sus opiniones.

10.45.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a percepciones de acuerdo razonablemente elevado: Comunicación Audiovisual ($57\%+34\%=91\%$), Publicidad y RR. PP. ($49\%+38\%=87\%$), Doble Grado ($54\%+30\%=84\%$) y Periodismo ($49\%+36\%=85\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 12%. Aparecen valores de desacuerdo parcial y total despreciables. Por especialidades, todas ellas muestran tendencias similares a las globales.

10.45.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones similares, en torno a acuerdos amplios.

Periodismo tiende a dispersar sus percepciones, mientras que el resto permanece aproximadamente estable.

Con el paso del tiempo, las distintas universidades muestran tendencias diferentes: UCM se mantiene estables, mientras que URJC y UC3M viajan hacia percepciones de menor acuerdo.

10.45.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que los alumnos consideren que ellos mismos son parte de su aprendizaje, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- comprender por qué URJC y UC3M tienen hacia percepciones de menor acuerdo con el paso del tiempo mientras que UCM se mantiene estable;
- observar los motivos que llevan a los alumnos de Periodismo a dispersar sus opiniones con el paso del tiempo, mientras que el resto de especialidades mantienen sus percepciones;
- revertir la tendencia negativa de URJC y UC3M; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia de que sientan que ellos mismos son parte de su aprendizaje.

10.46 Se aprende más con la práctica que con la teoría (E.02)

La pregunta E.02 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

E.02 Se aprende más con la práctica que con la teoría.

10.46.1 Análisis UCM

El 54% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 31% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($54\%+31\%=85\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos grados de acuerdo: Periodismo ($57\%+30\%=87\%$), Comunicación Audiovisual ($59\%+26\%=85\%$) y Publicidad y RR. PP. ($48\%+36\%=84\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($54\%+32\%=86\%$) hasta el último curso ($53\%+29\%=82\%$). Por especialidades, Publicidad y RR. PP. y Periodismo tienden a dispersar sus opiniones, mientras que Comunicación Audiovisual viaja hacia percepciones de mayor acuerdo.

10.46.2 Análisis URJC

El 62% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 29% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 91% de los encuestados ($62\%+29\%=91\%$). Todas las especialidades presentan grados de acuerdo similares, aunque Comunicación Audiovisual ($69\%+24\%=93\%$) y Publicidad y RR. PP. ($62\%+29\%=91\%$) destacan levemente sobre Periodismo ($57\%+32\%=89\%$) y Doble Grado ($65\%+31\%=86\%$). La indiferencia es baja, aunque más acusada en Periodismo. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($61\%+30\%=91\%$) hasta el último curso ($66\%+26\%=92\%$). Por especialidades, Publicidad y RR. PP. mejora sus percepciones.

10.46.3 Análisis UC3M

El 44% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 34% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 78% de los encuestados ($44\%+34\%=78\%$). Todas las especialidades muestran grados de acuerdo similares: Periodismo ($52\%+27\%=79\%$), Comunicación Audiovisual ($44\%+35\%=79\%$) y Doble Grado ($36\%+41\%=77\%$). Doble Grado presenta un grado de acuerdo total muy bajo. El grado de indiferencia es elevado, en especial para Doble Grado, que alcanza un 22%. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($42\%+38\%=80\%$) hasta el último curso ($48\%+26\%=74\%$). Por especialidades, tanto Periodismo como Comunicación Audiovisual varían sus percepciones con el tiempo.

10.46.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a percepciones de acuerdo razonablemente elevado: Comunicación Audiovisual ($58\%+28\%=86\%$), Publicidad y RR. PP. ($52\%+34\%=86\%$), Doble Grado ($49\%+37\%=86\%$) y Periodismo ($55\%+30\%=85\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 12%. Aparecen valores de desacuerdo parcial y total despreciables. Por especialidades, Periodismo se alinea con la tendencia general, mientras que Comunicación Audiovisual, Publicidad y RR. PP. y Doble Grado muestran grados de acuerdo diferentes respecto de las especialidades homónimas de las otras universidades, siendo URJC quien muestra un mayor grado de acuerdo total.

10.46.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones similares, en torno a acuerdos amplios, si bien UC3M muestra un menor acuerdo total.

URJC muestra un mayor grado de acuerdo total. UC3M, el menor. Se observan percepciones discrepantes entre asignaturas homónimas en distintas

universidades. Los alumnos tienden a cambiar de opinión con el tiempo, dispersándose las percepciones.

Las especialidades tienden a dispersar y variar sus percepciones.

Con el paso del tiempo, las distintas universidades muestran tendencias diferentes: URJC se mantiene estables, mientras que UCM y UC3M viajan hacia percepciones de menor acuerdo.

10.46.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que los alumnos consideren que se aprende más con la práctica que con la teoría, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- comprender por qué UCM y UC3M tienen hacia percepciones de menor acuerdo con el paso del tiempo mientras que URJC se mantiene estable;
- observar los motivos que llevan a los alumnos de las diferentes especialidades a dispersar sus percepciones con el tiempo;
- revertir la tendencia negativa de UCM y UC3M;
- comprender por qué los alumnos tienden a cambiar de opinión;
- analizar los motivos que llevan a los alumnos de UC3M, en especial a los de Doble Grado, a mostrar grados de acuerdo más bajo que el resto de universidades; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia de que sientan que se aprende más con la práctica que con la teoría.

10.47 Mejor razonar que memorizar (E.03)

La pregunta E.03 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

E.03 Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo.

10.47.1 Análisis UCM

El 78% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 15% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 93% de los encuestados ($78\%+15\%=93\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos grados de acuerdo: Comunicación Audiovisual ($84\%+10\%=94\%$), Periodismo ($76\%+15\%=91\%$) y Publicidad y RR. PP. ($73\%+21\%=94\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($79\%+15\%=94\%$) hasta el último curso ($78\%+15\%=93\%$). Por especialidades, Mientras Periodismo y Comunicación Audiovisual mejoran su percepción con el paso del tiempo, Publicidad y RR. PP. la empeoran.

10.47.2 Análisis URJC

El 80% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 13% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 93% de los encuestados ($80\%+13\%=93\%$). Todas las especialidades presentan grados de acuerdo similares: Comunicación Audiovisual ($85\%+9\%=94\%$), Publicidad y RR. PP. ($81\%+12\%=93\%$), Doble Grado ($80\%+12\%=92\%$) y Periodismo ($75\%+14\%=89\%$). Periodismo es la especialidad que mayor indiferencia muestra, en torno al 10%. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($81\%+12\%=93\%$) hasta el último curso ($78\%+15\%=93\%$). Por especialidades, Publicidad y RR. PP. mejora ligeramente sus percepciones.

10.47.3 Análisis UC3M

El 79% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 16% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 95% de los encuestados ($79\%+16\%=95\%$). Todas las especialidades muestran grados de acuerdo similares: Comunicación Audiovisual ($84\%+13\%=97\%$), Doble Grado ($83\%+13\%=96\%$) y Periodismo ($71\%+23\%=94\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($80\%+17\%=97\%$) hasta el último curso ($78\%+16\%=94\%$). Por especialidades, con el paso del tiempo, Periodismo muestra tendencia hacia un menor acuerdo total.

10.47.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a percepciones de acuerdo elevado, si bien Comunicación Audiovisual ($84\%+10\%=94\%$), Doble Grado ($82\%+12\%=94\%$) y Periodismo ($74\%+17\%=91\%$) destacan sobre Publicidad y RR. PP. ($76\%+20\%=86\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 4%. Por especialidades, todas las homónimas de las diferentes universidades se alinean con la tendencia general. Únicamente se desmarca Publicidad y RR. PP. de UCM, que muestra un menor acuerdo total que la homónima de URJC.

10.47.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones similares, en torno a acuerdos amplios.

Periodismo muestra los valores más bajos de acuerdo total y valores más altos de indiferencia. Publicidad y RR. PP. de UCM muestra un grado de acuerdo total ligeramente menor que la homónima de URJC.

Con el paso del tiempo, las distintas universidades y especialidades muestran una tendencia estable, no variando significativamente sus percepciones.

10.47.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que los alumnos consideren que es mejor razonar lo que uno aprende que memorizarlo, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- identificar las características de esta afirmación que llevan a los alumnos a mostrarse de acuerdo con ella;
- analizar el grado de acuerdo total, ligeramente menor que el resto, que muestra Publicidad y RR. PP., en especial en UCM;
- comprender por qué, con el paso del tiempo, Publicidad y RR. PP. de UCM muestra una tendencia hacia menores grados de acuerdo, mientras que Periodismo y Comunicación Audiovisual y su homónima en URJC mejoran sus percepciones;
- observar los motivos que llevan a Periodismo a mostrar un grado de acuerdo total menor al del resto de las universidades, así como una mayor indiferencia; y
- mantener la percepción de los alumnos respecto de la importancia de que consideren que es mejor razonar lo que uno aprende que memorizarlo.

10.48 Debatir en lugar de asumir una idea (E.04)

La pregunta E.04 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

E.04 Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea.

10.48.1 Análisis UCM

El 51% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 32% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 83% de los encuestados ($51\%+32\%=83\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos grados de acuerdo: Comunicación Audiovisual ($52\%+32\%=84\%$), Publicidad y RR. PP. ($49\%+35\%=84\%$) y Periodismo ($54\%+28\%=82\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($54\%+30\%=84\%$) hasta el último curso ($45\%+37\%=82\%$), si bien disminuye el grado de acuerdo total. Por especialidades, todas ellas viajan hacia menores grados de acuerdo.

10.48.2 Análisis URJC

El 48% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 33% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 81% de los encuestados ($48\%+33\%=81\%$). Todas las especialidades presentan grados de acuerdo similares: Comunicación Audiovisual ($51\%+34\%=85\%$), Publicidad y RR. PP. ($43\%+39\%=82\%$), Periodismo ($52\%+28\%=80\%$) y Doble Grado ($43\%+31\%=74\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 15%, a excepción de Doble Grado que presenta un 20%. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($51\%+31\%=82\%$) hasta el último curso ($40\%+38\%=78\%$). Por especialidades, Periodismo disminuye considerablemente su grado de acuerdo total.

10.48.3 Análisis UC3M

El 49% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 33% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 82% de los encuestados ($49\%+33\%=82\%$). Doble Grado ($59\%+31\%=90\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($43\%+36\%=79\%$) y Periodismo ($47\%+32\%=79\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($49\%+34\%=83\%$) hasta el último curso ($48\%+32\%=80\%$). Por especialidades, con el paso del tiempo, Periodismo muestra tendencia hacia un mayor acuerdo total.

10.48.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a percepciones de acuerdo elevado, repartido entre el acuerdo total y el acuerdo parcial: Comunicación Audiovisual ($50\%+33\%=83\%$), Doble Grado ($52\%+31\%=83\%$), Publicidad y RR. PP. ($47\%+36\%=83\%$) y Periodismo ($51\%+29\%=80\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 14%. Por especialidades, Doble Grado de UC3M muestra un grado de acuerdo total mayor y una menor indiferencia que la homónima de URJC. El resto de especialidades se alinea con la tendencia general.

10.48.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones similares, en torno a acuerdos amplios, si bien las percepciones se distribuyen entre el acuerdo total y el acuerdo parcial.

Doble Grado de UC3M muestra los mayores valores de acuerdo. Periodismo es quien más varía sus percepciones.

Con el paso del tiempo, UCM permanece estable y URJC muestra tendencia descendente. En ambas, disminuye el grado de acuerdo total. UC3M permanece totalmente estable.

10.48.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el debatir una idea con los compañeros y los profesores, en lugar de asumirla sin debatirla, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar con los alumnos para comprender qué motivos les llevan a viajar hacia percepciones de menor acuerdo total;
- comprender por qué Doble Grado de UC3M muestra mayores grados de acuerdo que el resto de especialidades y universidades;
- observar los motivos que llevan a los alumnos a repartir sus percepciones entre el acuerdo total, el acuerdo parcial y, en un porcentaje no despreciable, la indiferencia; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el debatir las ideas en lugar de asumirlas sin más.

10.49 El docente que se expresa y escucha (E.05)

La pregunta E.05 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

E.05 Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje.

10.49.1 Análisis UCM

El 67% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 26% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 93% de los encuestados ($67\%+26\%=93\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos grados de acuerdo: Comunicación Audiovisual ($72\%+22\%=94\%$), Periodismo ($64\%+27\%=91\%$) y Publicidad y RR. PP. ($62\%+28\%=90\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($65\%+27\%=92\%$) hasta el último curso ($71\%+22\%=93\%$), si bien disminuye el grado de acuerdo total. Por especialidades, las percepciones se mantienen estables con el paso del tiempo.

10.49.2 Análisis URJC

El 71% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 24% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 95% de los encuestados ($71\%+24\%=95\%$). Todas las especialidades presentan grados de acuerdo similares: Doble Grado ($73\%+24\%=97\%$), Publicidad y RR. PP. ($67\%+29\%=96\%$), Comunicación Audiovisual ($70\%+25\%=95\%$) y Periodismo ($76\%+19\%=95\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se mantiene estable, desde el primer curso ($72\%+24\%=96\%$) hasta el último curso ($69\%+24\%=93\%$). Por especialidades, Periodismo disminuye su grado de acuerdo total, elevando el nivel de indiferencia.

10.49.3 Análisis UC3M

El 59% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 33% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 92% de los encuestados ($59\%+33\%=92\%$). Doble Grado ($56\%+41\%=97\%$) destaca ligeramente sobre Comunicación Audiovisual ($65\%+28\%=93\%$) y Periodismo ($56\%+34\%=90\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($58\%+35\%=93\%$) hasta el último curso ($62\%+30\%=92\%$). Por especialidades, con el paso del tiempo, Periodismo dispersa sus resultados hacia los extremos.

10.49.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a percepciones de acuerdo elevado: Doble Grado ($63\%+33\%=96\%$), Comunicación Audiovisual ($70\%+24\%=94\%$), Periodismo ($66\%+26\%=92\%$) y Publicidad y RR. PP. ($63\%+28\%=91\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 14%. Por especialidades, destacan Doble Grado y Periodismo de UC3M por mostrar percepciones de menor acuerdo que el resto. Las demás especialidades se alinean con la tendencia general.

10.49.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones similares, en torno a acuerdos amplios, si bien un número considerable de alumnos muestra únicamente un acuerdo parcial, en detrimento del acuerdo total.

Doble Grado de UC3M y Periodismo de UC3M muestran percepciones de menor acuerdo total que el resto.

Periodismo varía su grado de acuerdo en función de la universidad, así como con el paso del tiempo.

Con el paso del tiempo, las tres universidades mantienen estables sus percepciones.

10.49.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que los profesores muestren un alto nivel de expresión y escucha, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar con los alumnos de UC3M para comprender por qué presentan menores grados de acuerdo que sus compañeros de UCM y URJC;
- analizar por qué Periodismo presenta diferentes percepciones en función de la universidad y por qué las varía con el paso del tiempo; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que los profesores sepan expresarse y escuchar.

10.50 El alumno que se expresa y escucha (E.06)

La pregunta E.06 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

E.06 Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje.

10.50.1 Análisis UCM

El 60% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 29% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 89% de los encuestados ($60\%+29\%=89\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos grados de acuerdo, si bien Comunicación Audiovisual ($65\%+28\%=93\%$) y Periodismo ($62\%+26\%=88\%$) destacan sobre Publicidad y RR. PP. ($54\%+32\%=86\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($60\%+29\%=89\%$) hasta el último curso ($61\%+29\%=90\%$). Por especialidades, las percepciones se mantienen razonablemente estables con el paso del tiempo.

10.50.2 Análisis URJC

El 59% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 31% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 90% de los encuestados ($59\%+31\%=90\%$). Todas las especialidades presentan grados de acuerdo similares: Periodismo ($61\%+31\%=92\%$), Publicidad y RR. PP. ($61\%+30\%=91\%$), Doble Grado ($59\%+29\%=88\%$) y Comunicación Audiovisual ($55\%+33\%=88\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se mantiene estable, desde el primer curso ($60\%+30\%=90\%$) hasta el último curso ($56\%+32\%=88\%$). Por especialidades, Periodismo tiende a dispersar sus opiniones, viajando hacia un menor grado de acuerdo.

10.50.3 Análisis UC3M

El 51% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 38% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 89% de los encuestados ($51\%+38\%=89\%$). Doble Grado ($45\%+47\%=92\%$) y Periodismo ($43\%+47\%=90\%$) destacan ligeramente sobre Comunicación Audiovisual ($63\%+23\%=86\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia ascendente, desde el primer curso ($44\%+46\%=90\%$) hasta el último curso ($62\%+23\%=95\%$), incrementándose notablemente el grado de acuerdo total. Por especialidades, con el paso del tiempo, Periodismo dispersa sus resultados hacia los extremos.

10.50.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a percepciones de acuerdo elevado: Doble Grado ($51\%+39\%=90\%$), Comunicación Audiovisual ($62\%+28\%=90\%$), Periodismo ($57\%+33\%=90\%$) y Publicidad y RR. PP. ($56\%+31\%=87\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 9%. Por especialidades, Periodismo y Doble Grado destacan por ser quienes muestran valores más dispares entre universidades, presentando percepciones de acuerdo total más bajas en UC3M.

10.50.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones similares, en torno a acuerdos amplios.

Periodismo y Doble Grado muestran percepciones más dispares entre universidades, siendo UC3M quien presenta un acuerdo total menor. Publicidad y RR. PP. muestra los valores más bajos.

UC3M muestra, en general, valores tendentes al acuerdo parcial, en detrimento del acuerdo total. Sin embargo, con el paso del tiempo, viaja hacia grados de mayor acuerdo total.

Periodismo dispersa sus percepciones con el paso del tiempo.

Los alumnos de Comunicación Audiovisual muestran un mayor grado de acuerdo cuando cursan una especialidad simple que cuando lo hacen bajo Doble Grado.

Con el paso del tiempo, UC3M y URJC mantienen estables sus percepciones, mientras que UC3M viaja hacia grados de mayor acuerdo total.

10.50.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que los alumnos muestren un alto nivel de expresión y escucha, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- comprender qué lleva a UC3M a presentar un mayor acuerdo parcial, en detrimento del acuerdo total;
- determinar por qué Publicidad y RR. PP. muestra menor tendencia al acuerdo que el resto de especialidades;
- analizar por qué Periodismo tiende a dispersar sus opiniones con el paso del tiempo;
- determinar los motivos que llevan a UC3M a mejorar su percepción con el tiempo; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que sepan expresarse y escuchar.

10.51 Ofrecer retos alcanzables en lugar de ofrecer la solución (E.07)

La pregunta E.07 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

E.07 Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos.

10.51.1 Análisis UCM

El 47% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 37% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 84% de los encuestados ($47\%+37\%=84\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos grados de acuerdo: Comunicación Audiovisual ($45\%+40\%=85\%$), Publicidad y RR. PP. ($43\%+41\%=84\%$) y Periodismo ($58\%+25\%=83\%$), si bien Periodismo muestra el mayor grado de acuerdo total. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($46\%+39\%=85\%$) hasta el último curso ($49\%+34\%=83\%$). Por especialidades, Periodismo tiene a dispersar sus resultados y Publicidad y RR. PP. viaja hacia percepciones de mayor acuerdo.

10.51.2 Análisis URJC

El 51% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 38% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 89% de los encuestados ($51\%+38\%=89\%$). Doble Grado ($61\%+37\%=98\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($54\%+34\%=88\%$), Publicidad y RR. PP. ($50\%+40\%=90\%$) y Periodismo ($44\%+39\%=83\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 10%, a excepción de Doble Grado que presenta valor nulo. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($54\%+36\%=90\%$) hasta el último curso ($43\%+42\%=85\%$). Por especialidades, Periodismo disminuye considerablemente su grado de acuerdo total.

10.51.3 Análisis UC3M

El 44% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 43% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 87% de los encuestados ($44\%+43\%=87\%$). Doble Grado ($50\%+41\%=91\%$) destaca sobre Comunicación Audiovisual ($41\%+45\%=86\%$) y Periodismo ($42\%+43\%=85\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra descendente, desde el primer curso ($44\%+44\%=88\%$) hasta el último curso ($43\%+40\%=83\%$). Por especialidades, con el paso del tiempo, Periodismo tiende a dispersar sus opiniones.

10.51.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a percepciones de acuerdo elevado, repartido entre el acuerdo total y el acuerdo parcial: Comunicación Audiovisual ($46\%+40\%=86\%$), Doble Grado ($55\%+39\%=94\%$), Publicidad y RR. PP. ($45\%+41\%=86\%$) y Periodismo ($48\%+35\%=83\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 12%. Por especialidades, Periodismo y Comunicación Audiovisual muestran los resultados más dispares entre universidades.

10.51.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones similares, en torno a acuerdos amplios, si bien las percepciones se distribuyen entre el acuerdo total y el acuerdo parcial.

Doble Grado de UC3M muestra los mayores valores de acuerdo. Periodismo es quien más varía sus percepciones.

Con el paso del tiempo, UCM permanece estable. URJC muestra tendencia descendente y disminuye su grado de acuerdo total. UC3M también muestra tendencia descendente.

10.51.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el alinearse con la de que el aprendizaje ha de proponer constantemente retos alcanzables, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar con los alumnos para comprender qué motivos les llevan a viajar hacia percepciones de menor acuerdo con el paso del tiempo;
- comprender por qué Doble Grado de UC3M muestra mayores grados de acuerdo que el resto de especialidades y universidades;
- analizar por qué Periodismo tiende a dispersar sus percepciones; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que el aprendizaje ofrezca constantemente retos alcanzables.

10.52 Abolir la docencia unidireccional (E.08)

La pregunta E.08 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

E.08 La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes.

10.52.1 Análisis UCM

El 60% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 21% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 81% de los encuestados ($60\%+21\%=81\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos grados de acuerdo: Comunicación Audiovisual ($59\%+25\%=84\%$), Periodismo ($66\%+15\%=81\%$) y Publicidad y RR. PP. ($58\%+21\%=79\%$), si bien Periodismo muestra el mayor grado de acuerdo total. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($60\%+22\%=82\%$) hasta el último curso ($60\%+21\%=81\%$). Por especialidades, Periodismo tiene a dispersar sus resultados y Publicidad y RR. PP. viaja hacia percepciones de mayor acuerdo.

10.52.2 Análisis URJC

El 65% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 20% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 85% de los encuestados ($65\%+20\%=85\%$). Todas las especialidades presentan grados de acuerdo similares: Publicidad y RR. PP. ($68\%+20\%=88\%$), Doble Grado ($76\%+10\%=86\%$), Periodismo ($63\%+21\%=84\%$) y Comunicación Audiovisual ($57\%+26\%=83\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 10%. Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra ascendente, desde el primer curso ($63\%+20\%=83\%$) hasta el último curso ($70\%+20\%=90\%$). Por especialidades, Periodismo aumenta su grado de acuerdo total.

10.52.3 Análisis UC3M

El 62% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 24% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 86% de los encuestados ($62\%+24\%=86\%$). Todas las especialidades presentan grados de acuerdo similares: Doble Grado ($69\%+17\%=86\%$), Comunicación Audiovisual ($63\%+24\%=87\%$) y Periodismo ($55\%+29\%=84\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($65\%+21\%=86\%$) hasta el último curso ($56\%+29\%=85\%$), aunque desciende el grado de acuerdo total. Por especialidades, con el paso del tiempo, Comunicación Audiovisual tiende a dispersar sus opiniones.

10.52.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a percepciones de acuerdo elevado, repartido entre el acuerdo total y el acuerdo parcial: Doble Grado ($72\%+14\%=86\%$), Comunicación Audiovisual ($59\%+25\%=84\%$), Periodismo ($62\%+21\%=83\%$) y Publicidad y RR. PP. ($61\%+21\%=82\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 12%. Por especialidades, Periodismo muestra los resultados más dispares entre universidades.

10.52.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones similares, en torno a acuerdos amplios, si bien las percepciones se distribuyen entre el acuerdo total y el acuerdo parcial.

Doble Grado de UC3M muestra los mayores valores de acuerdo total. Periodismo es quien más varía sus percepciones.

Con el paso del tiempo, UCM y UC3M permanecen estables. URJC viaja hacia mayores grados de acuerdo. En UC3M desciende el grado de acuerdo total.

10.52.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que la docencia sea bidireccional, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar con los alumnos de las diferentes universidades para comprender por qué varían sus percepciones con el paso del tiempo;
- comprender por qué Doble Grado de UC3M muestra mayores grados de acuerdo que el resto de especialidades;
- analizar por qué Periodismo y Comunicación Audiovisual tienden a dispersar sus percepciones;
- observar la mejora de las percepciones de URJC con el paso del tiempo, obteniendo conclusiones de su motivación; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que la docencia sea bidireccional.

10.53 Mejor aulas pequeñas (E.09)

La pregunta E.09 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

E.09 Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje.

10.53.1 Análisis UCM

El 70% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 18% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 88% de los encuestados ($70\%+18\%=88\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos grados de acuerdo: Publicidad y RR. PP. ($64\%+25\%=89\%$), Comunicación Audiovisual ($75\%+11\%=86\%$) y Periodismo ($69\%+17\%=86\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($71\%+17\%=88\%$) hasta el último curso ($66\%+19\%=85\%$), si bien disminuye el grado de acuerdo total. Por especialidades, las percepciones se mantienen estables con el paso del tiempo.

10.53.2 Análisis URJC

El 70% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 17% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 87% de los encuestados ($70\%+17\%=87\%$). Todas las especialidades presentan grados de acuerdo similares: Publicidad y RR. PP. ($72\%+20\%=92\%$), Doble Grado ($75\%+12\%=87\%$), Periodismo ($75\%+11\%=86\%$) y Comunicación Audiovisual ($60\%+24\%=84\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra ascendente, desde el primer curso ($67\%+18\%=85\%$) hasta el último curso ($79\%+13\%=92\%$). Por especialidades, Periodismo aumenta su grado de acuerdo total.

10.53.3 Análisis UC3M

El 60% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 27% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un

87% de los encuestados ($60\%+27\%=87\%$). Comunicación Audiovisual ($58\%+36\%=94\%$) destaca sobre Doble Grado ($64\%+25\%=89\%$) y Periodismo ($58\%+36\%=84\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación muestra tendencia ascendente, desde el primer curso ($61\%+22\%=83\%$) hasta el último curso ($57\%+36\%=93\%$). Por especialidades, con el paso del tiempo, Periodismo dispersa sus resultados hacia los extremos.

10.53.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a percepciones de acuerdo elevado: Publicidad y RR. PP. ($66\%+24\%=90\%$), Doble Grado ($69\%+19\%=88\%$), Comunicación Audiovisual ($68\%+19\%=87\%$) y Periodismo ($68\%+15\%=83\%$). El grado de indiferencia se sitúa en torno al 10%. Por especialidades, todas ellas a excepción de Publicidad y RR. PP. presentan valores dispares entre universidades.

10.53.5 Conclusiones

Las tres universidades muestran percepciones similares, en torno a acuerdos amplios, si bien un número considerable de alumnos muestra únicamente un acuerdo parcial, en detrimento del acuerdo total.

UC3M muestra un menor grado de acuerdo total que el resto de universidades, tendiendo hacia el acuerdo parcial.

Publicidad y RR. PP. muestra percepciones homogéneas entre universidades. Sin embargo, el resto de especialidades presentan valores dispares.

Periodismo varía su grado de acuerdo en función de la universidad, así como con el paso del tiempo, tendiendo a polarizarse.

Con el paso del tiempo, UCM permanece estable. URJC y UC3M viajan hacia mayores grados de acuerdo.

10.53.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que las clases no se encuentren masificadas, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar con los alumnos de UC3M para comprender qué les lleva a presentar menores grados de acuerdo total que sus compañeros de UCM y URJC;
- comparar Publicidad y RR. PP. con el resto de especialidades para comprender por qué aquella muestra valores similares entre universidades mientras que éstas no lo hacen;
- analizar por qué Periodismo presenta diferentes percepciones en función de la universidad y por qué las varía con el paso del tiempo; y
- mejorar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene el que las clases no se encuentren masificadas.

10.54 Más motivación, más aprendizaje (E.10)

La pregunta E.10 solicitaba el grado de acuerdo del encuestado respecto de la siguiente afirmación:

E.10 Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje.

10.54.1 Análisis UCM

El 87% de los alumnos de la UCM se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 11% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 98% de los encuestados ($87\%+11\%=98\%$). Todas las especialidades se sitúan en torno a los mismos grados de acuerdo: Comunicación Audiovisual ($91\%+8\%=99\%$), Periodismo ($86\%+11\%=97\%$) y Publicidad y RR. PP. ($83\%+14\%=97\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($88\%+10\%=98\%$) hasta el último curso ($85\%+12\%=97\%$). Por especialidades, todas ellas siguen la tendencia general.

10.54.2 Análisis URJC

El 94% de los alumnos de la URJC se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 6% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 100% de los encuestados ($94\%+6\%=100\%$). Todas las especialidades presentan grados de acuerdo similares: Doble Grado ($96\%+4\%=100\%$), Comunicación Audiovisual ($96\%+4\%=100\%$), Publicidad y RR. PP. ($94\%+6\%=100\%$) y Periodismo ($92\%+7\%=99\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($95\%+5\%=100\%$) hasta el último curso ($91\%+8\%=99\%$). Por especialidades, Periodismo disminuye su grado de acuerdo total y Publicidad y RR. PP. lo aumenta.

10.54.3 Análisis UC3M

El 85% de los alumnos de la UC3M se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación y un 13% se muestra parcialmente de acuerdo, lo que representa un 98% de los encuestados ($85\%+13\%=98\%$). Todas las especialidades presentan

grados de acuerdo similares: Doble Grado ($92\%+8\%=100\%$), Comunicación Audiovisual ($84\%+14\%=98\%$) y Periodismo ($79\%+17\%=96\%$). Por cursos, la alineación de los alumnos con la afirmación se muestra estable, desde el primer curso ($83\%+14\%=97\%$) hasta el último curso ($87\%+12\%=99\%$). Por especialidades, todas ellas siguen la tendencia general.

10.54.4 Análisis conjunto UCM, URJC y UC3M

Considerando el conjunto de las tres universidades, todas las especialidades se sitúan en torno a percepciones de acuerdo elevado, repartido entre el acuerdo total y el acuerdo parcial: Doble Grado ($94\%+6\%=100\%$), Comunicación Audiovisual ($90\%+8\%=98\%$), Periodismo ($86\%+11\%=97\%$) y Publicidad y RR. PP. ($86\%+11\%=97\%$). Por especialidades, Doble Grado muestra mayor acuerdo total que el resto.

10.54.5 Conclusiones

Existe un amplio consenso entre universidades y especialidades en torno a la afirmación.

UC3M muestra valores de acuerdo total más bajos que UCM y URJC.

Doble Grado de UC3M muestra los mayores valores de acuerdo total.

Con el paso del tiempo, las tres universidades muestran tendencia a mantener estables sus percepciones.

10.54.6 Propuestas de actuación

Considerando los beneficios educativos que tiene el que un alumno se sienta motivado, los docentes tienen la oportunidad de emplear su competencia comunicativa para:

- dialogar los alumnos para conocer cuáles son los aspectos que conforman el amplio consenso en torno a la afirmación;

Una encuesta y 53 preguntas: análisis

- analizar la información obtenida de este diálogo y obtener conclusiones, de manera que se puedan utilizar en la mejora de las percepciones respecto de otras afirmaciones relacionadas con la competencia comunicativa y el enfoque por competencias;
- comprender qué motiva a UC3M a presentar percepciones de acuerdo total menores que el resto de universidades, en beneficio del acuerdo parcial; y
- conservar la percepción de los alumnos respecto de la importancia que tiene para su aprendizaje el que se sientan motivados.

11. CIENTO SIETE COMBINACIONES: ANÁLISIS DE PREGUNTAS CRUZADAS

11.1 Introducción

De las 642 figuras que componen los resultados de los cruces de preguntas, contenidas en el Apéndice D, se efectúa un análisis que tiene como objetivo primordial el ofrecer información que permita aproximarse a la observación de la sintonía preponderante entre los diferentes aspectos (ideas, emociones, sensaciones, afirmaciones, premisas, acuerdos o desacuerdos...) que componen la filosofía que orienta el uso de la comunicación en la educación universitaria de las facultades de Ciencias de la Información, tomando como herramienta principal la competencia comunicativa de los docentes y siempre bajo las premisas del currículo por competencias. Bajo este marco, el análisis de resultados que se efectúa agrupa a los alumnos de diferentes cursos y los distingue según tres ejes diferenciados: su especialidad, sin distinción de universidad; su universidad, sin distinción de especialidad; y la suma de ambos, esto es, por distinción tanto de su universidad como de su especialidad. El cruce de preguntas realizado trata de apreciar la coincidencia del sentir del alumnado con los principios que rigen la buena comunicación. Este hecho se entiende reflejado en el talante, la conducta y la actitud que las personas demuestran al afrontar sus estudios de comunicación, proceder que no suele estar relacionado con el momento temporal (curso) sino con el modo de desenvolverse en períodos o etapas de la vida de larga duración. Por este hecho, dentro del análisis de cruces de preguntas no se realiza distinción respecto del curso al que pertenecen los alumnos encuestados, sino que se los considera un conjunto. Sí se distingue, sin embargo, entre universidad y especialidad, por los mismos motivos expresados para el caso del análisis de preguntas individuales.

11.2 Cruce de preguntas de los bloques A, B y/o C

11.2.1 Análisis cruce de preguntas A.01 y C.01

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.01, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación C.01, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.01	sean buenos comunicadores	C.01	dominen la materia que imparten

La percepción en torno a la afirmación C.01 muestra tendencia hacia un acuerdo total, en todas las universidades y en todas las especialidades.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, URJC muestra la percepción más alta.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Publicidad y RR. PP. muestra la percepción más baja.

No se aprecian diferencias significativas entre especialidades homónimas de las distintas universidades.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, totalmente, con la segunda.

11.2.2 Análisis cruce de preguntas A.02 y A.03

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.02, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.03, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.02	hablen con claridad y tengan facilidad de palabra	A.03	se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

La percepción en torno a la afirmación A.03 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo total y el acuerdo parcial, apareciendo percepciones de indiferencia no despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien URJC muestra el mayor grado de acuerdo total y UC3M el más bajo.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas se alinean con la tendencia general.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. Periodismo de UCM muestra un grado de acuerdo total superior a URJC, y ambas sobre UC3M. Comunicación Audiovisual de URJC presenta un acuerdo total superior a las homónimas de UCM y UC3M. Doble Grado de UC3M muestra un acuerdo total muy inferior al homónimo de URJC.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Sin embargo, existe división de opiniones entre especialidades.

11.2.3 Análisis cruce de preguntas A.02 y A.04

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.02, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.04, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.02	hablen con claridad y tengan facilidad de palabra	A.04	tengan capacidad de escucha

La percepción en torno a la afirmación A.04 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo total y el acuerdo parcial, apareciendo percepciones de indiferencia no despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien URJC muestra el mayor grado de acuerdo total y UC3M el más bajo.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas se alinean con la tendencia general.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. Periodismo de URJC muestra un grado de acuerdo total superior a UCM, y ambas sobre UC3M. Comunicación Audiovisual de URJC presenta un acuerdo total superior a las homónimas de UCM y UC3M. Publicidad y RR. PP. y Doble Grado muestran percepciones similares en las distintas universidades.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Sin embargo, existe división de opiniones entre las especialidades de Periodismo y Comunicación Audiovisual.

11.2.4 Análisis cruce de preguntas A.05 y A.08

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.05, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.08, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.05	sean cercanos en lugar de distantes	A.08	sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

La percepción en torno a la afirmación A.08 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo total y el acuerdo parcial, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien URJC y UC3M tienden a agruparse en torno al acuerdo parcial mientras que UCM dispersa sus opiniones.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Comunicación Audiovisual muestra el mayor acuerdo parcial mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor. Doble Grado muestra el mayor desacuerdo parcial.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que URJC muestra el mayor acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, UCM y UC3M muestran la mayor indiferencia. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo parcial. En Doble Grado, URJC reparte sus

Análisis de preguntas cruzadas

opiniones entre la indiferencia y el acuerdo total, mientras que UC3M ofrece un valor elevado de desacuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre lo están con la segunda. Existe división de opiniones entre universidades y especialidades.

11.2.5 Análisis cruce de preguntas A.08 y A.09

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.08, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.09, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.08	sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades	A.09	le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

La percepción en torno a la afirmación A.09 muestra tendencia al acuerdo total, si bien un número no despreciable de alumnos han optado por el acuerdo parcial. Las percepciones de indiferencia son bajas.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM y URJC muestran percepciones similares, mientras que UC3M muestra un menor acuerdo total y una mayor indiferencia.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Comunicación Audiovisual muestra el mayor acuerdo parcial mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor. Periodismo muestra la mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM y URJC

tienden a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra una mayor indiferencia. En Comunicación Audiovisual, UCM y UC3M muestran la mayor indiferencia. En Publicidad y RR. PP., URJC dispersa sus opiniones mientras que UCM tiende a un mayor acuerdo total. En Doble Grado, URJC muestra un elevado grado de acuerdo total, mientras que UC3M reparte sus opiniones entre el acuerdo total y el parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, aunque UC3M tiende a estar menos de acuerdo que UCM y URJC. Existe división de opiniones entre especialidades homónimas en distintas universidades.

11.2.6 Análisis cruce de preguntas A.08 y B.02

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.08, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.02, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.08	sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades	B.02	le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

La percepción en torno a la afirmación B.02 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo total y el acuerdo parcial, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado muestra el mayor acuerdo parcial mientras que todas

Análisis de preguntas cruzadas

las demás tienden a dispersar sus resultados entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el acuerdo total.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, las tres universidades se agrupan en torno al acuerdo parcial. UC3M muestra el menor acuerdo total y, en consecuencia, la mayor indiferencia. En Comunicación Audiovisual, todas las universidades siguen la tendencia general, no existiendo diferencia de apreciaciones entre ellas. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo parcial. En Doble Grado, URJC reparte sus opiniones entre el acuerdo parcial y el acuerdo total, mientras que UC3M ofrece un valor elevado de indiferencia.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre están totalmente de acuerdo con la segunda, resultándoles, incluso, indiferente. Existe división de opiniones entre universidades, siendo UC3M la que menor acuerdo muestra.

11.2.7 Análisis cruce de preguntas A.09 y A.13

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.09, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.13, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.09	le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente	A.13	le ayuden a razonar lo que aprende

La percepción en torno a la afirmación A.13 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia baja.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares. UC3M es quien mayor grado de acuerdo muestra. UCM muestra mayor indiferencia, seguida de URJC.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Comunicación Audiovisual muestra el mayor acuerdo total mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor. Todas ellas muestran un grado de indiferencia bajo, pero no despreciable.

Observando las especialidades homónimas en las distintas universidades, únicamente se observan diferencias significativas en Periodismo. UCM muestra el mayor acuerdo total y UC3M el menor, ya que presenta un grado de acuerdo parcial elevado. El resto de disciplinas sigue la tendencia general.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Todas las especialidades siguen la tendencia general, a excepción de Periodismo, donde existen diferencias entre universidades. UCM y URJC tienden a mostrar más indiferencia que UC3M.

11.2.8 Análisis cruce de preguntas A.09 y A.15

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.09, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.15, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.09	le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente	A.15	le motiven en su proceso de aprendizaje

Análisis de preguntas cruzadas

La percepción en torno a la afirmación A.15 muestra una elevada tendencia hacia el acuerdo total. El resto de percepciones se sitúan en el acuerdo parcial. Aparecen valores de indiferencia bajos, pero no despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas muestran percepciones similares, siendo Doble Grado quien más acuerdo total presenta y Periodismo quien menos. Publicidad y RR. PP. muestra la mayor indiferencia.

Se observan pequeñas diferencias entre especialidades homónimas de las distintas universidades. En Periodismo, UC3M tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UCM muestra el mayor acuerdo parcial. La mayor indiferencia la presenta URJC. En Comunicación Audiovisual, todas las universidades siguen la tendencia general. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo total. En Doble Grado, URJC muestra el mayor acuerdo total y UC3M el mayor acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, totalmente, con la segunda. Las diferencias entre universidades y especialidades son despreciables.

11.2.9 Análisis cruce de preguntas A.09 y B.10

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.09, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.10, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.09	le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente	B.10	le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

La percepción en torno a la afirmación B.10 muestra tendencia a dividirse a partes iguales entre el acuerdo total y el acuerdo parcial, apareciendo percepciones de indiferencia no despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM muestra el mayor acuerdo total y UC3M el mayor acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas siguen la tendencia general. Doble Grado es la más polarizada, pues presenta a la vez los valores más altos de acuerdo total y de indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, todas las universidades siguen la tendencia general. En Publicidad y RR. PP., URJC reparte sus opiniones mientras que UCM muestra mayor tendencia al acuerdo total. En Doble Grado, URJC muestra un mayor acuerdo total mientras que UC3M reparte sus opiniones entre el acuerdo total, el parcial y la indiferencia.

Análisis de preguntas cruzadas

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre están totalmente de acuerdo con la segunda, mostrando tendencia a estar parcialmente de acuerdo o, incluso, indiferentes. UCM tiende a mostrar un mayor acuerdo total y UC3M un mayor acuerdo parcial. No hay acuerdo entre especialidades homónimas de diferentes universidades, a excepción de Comunicación Audiovisual.

11.2.10 Análisis cruce de preguntas A.11 y A.10

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.11, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.10, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.11	fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos	A.10	fomenten su participación en clase

La percepción en torno a la afirmación A.10 muestra tendencia a dividirse a partes iguales entre el acuerdo total y el acuerdo parcial, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien UCM muestra un mayor acuerdo total, URJC un mayor acuerdo parcial y UC3M un grado de indiferencia mayor al resto.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Periodismo y Doble Grado muestran mayor tendencia a la indiferencia. Comunicación Audiovisual y Doble Grado presentan valores no nulos de desacuerdo parcial. Publicidad y RR. PP. ofrece el mayor grado de acuerdo total.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a

mostrar la mayor indiferencia mientras que URJC muestra el mayor acuerdo total. En Comunicación Audiovisual, UCM y UC3M muestran la mayor indiferencia, mientras que URJC muestra el mayor acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., URJC dispersa sus opiniones mientras que UCM muestra mayor tendencia al acuerdo total. En Doble Grado, URJC reparte sus opiniones entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total, mientras que UC3M tiende a agruparse en torno al acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre están totalmente de acuerdo con la segunda, resultándoles, incluso, indiferente. Existe división de opiniones entre universidades, así como entre especialidades homónimas de las distintas universidades.

11.2.11 Análisis cruce de preguntas A.12 y B.05

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.12, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.05, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.12	planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas,...)	B.05	se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

La percepción en torno a la afirmación B.05 muestra tendencia a alinearse con el acuerdo total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, URJC muestra el mayor acuerdo total y UC3M el menor, en beneficio de un mayor acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las

Análisis de preguntas cruzadas

universidades, Comunicación Audiovisual muestra el mayor acuerdo parcial mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor, con una mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan algunas diferencias entre ellas. En Periodismo, UC3M muestra menor acuerdo total que UCM y URJC. En Comunicación Audiovisual, URJC muestra el mayor acuerdo total y UC3M el menor, en beneficio de un mayor acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo total. En Doble Grado, URJC ofrece un valor elevado de acuerdo total, mientras que UC3M tiende a un menor grado de acuerdo.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, totalmente, con la segunda. Existe división de opiniones entre especialidades homónimas de diferentes universidades, pues las de URJC tienden a un mayor acuerdo total, las de UC3M a un mayor acuerdo parcial y las de UCM tienden a dispersar ligeramente sus percepciones.

11.2.12 Análisis cruce de preguntas A.12 y C.03

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.12, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación C.03, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.12	planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas,...)	C.03	sepan lo que el alumno necesita para aprender

La percepción en torno a la afirmación C.03 muestra, principalmente, tendencia al acuerdo total. El resto de percepciones se agrupan en torno al acuerdo parcial. Aparecen valores de indiferencia bajos, pero no despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM y URJC muestran un acuerdo total

elevado, mientras que UC3M muestra tendencia al acuerdo parcial y a la indiferencia.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Comunicación Audiovisual y Periodismo muestran el mayor acuerdo total mientras que Doble Grado y Publicidad y RR. PP. muestran el menor. Doble Grado muestra la mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM y URJC tienden a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, URJC muestra el mayor acuerdo total. UCM y UC3M presentan los mayores valores de indiferencia. En Publicidad y RR. PP., URJC dispersa sus opiniones mientras que UCM las concentra en torno al acuerdo total. En Doble Grado, URJC apuesta claramente por el acuerdo total, mientras que UC3M tiende al acuerdo parcial y a la indiferencia.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, mayoritariamente, con la segunda, aunque muchos de ellos tienden a un acuerdo parcial y, en menor medida, a la indiferencia. UC3M ofrece percepciones de menor acuerdo. Las percepciones de especialidades homónimas en diferentes universidades se encuentran muy dispersas.

11.2.13 Análisis cruce de preguntas A.13 y B.08

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.13, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.08, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.13	le ayuden a razonar lo que aprende	B.08	le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

Análisis de preguntas cruzadas

La percepción en torno a la afirmación B.08 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia bajas, pero no despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas siguen la tendencia general.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas siguen la tendencia general. Con escasa diferencia entre ellas, Doble Grado muestra el mayor acuerdo parcial y Publicidad y RR. PP. el menor.

Observando las especialidades homónimas de las distintas universidades, todas ellas siguen la tendencia general y muestran percepciones similares entre universidades, a excepción de Comunicación Audiovisual, en la que UCM tiende a un mayor grado de acuerdo total que el resto.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, en todas las universidades y especialidades.

11.2.14 Análisis cruce de preguntas A.14 y B.06

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.14, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.06, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.14	le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar	B.06	le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

La percepción en torno a la afirmación B.06 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial y total, aunque estos últimos prácticamente nulos.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien UCM muestra la mayor tendencia al acuerdo total y UC3M la menor.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado muestra el mayor acuerdo total mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor, con una mayor tendencia a la indiferencia. Periodismo ofrece el mayor desacuerdo parcial.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que URJC y UC3M dispersan sus opiniones. En Comunicación Audiovisual, UCM presenta un mayor acuerdo total que URJC, siendo el más bajo el de UC3M. En Publicidad y RR. PP., las universidades tienen percepciones similares. En Doble Grado, URJC apuesta por el acuerdo parcial y UC3M dispersa sus opiniones.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre lo están con la segunda. Existe división de opiniones entre universidades y especialidades.

11.2.15 Análisis cruce de preguntas A.14 y B.09

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.14, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.09, según el siguiente esquema:

Análisis de preguntas cruzadas

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.14	le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar	B.09	fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información

La percepción en torno a la afirmación B.09 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas siguen la tendencia general. UCM muestra el mayor acuerdo total, UC3M el mayor acuerdo parcial y URJC tiende a la indiferencia en mayor porcentaje que el resto de universidades.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas siguen la tendencia general a excepción de Publicidad y RR. PP., que muestra el menor grado de acuerdo.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, URJC y UC3M muestran la mayor indiferencia. En Publicidad y RR. PP., UCM tiende al acuerdo total mientras URJC lo hace hacia el acuerdo parcial. En Doble Grado, URJC tiende hacia el acuerdo total, mientras que UC3M reparte en mayor medida sus percepciones.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, aunque parte de ellos muestran indiferencia.

11.2.16 Análisis cruce de preguntas A.15 y C.07

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.15, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación C.07, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
A.15	le motiven en su proceso de aprendizaje	C.07	sepan cómo motivar a sus alumnos

La percepción en torno a la afirmación C.07 muestra tendencia al acuerdo total, acompañado de percepciones de acuerdo parcial y un bajo grado de indiferencia.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas siguen la tendencia general.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado destaca por presentar mayores valores globales de acuerdo y la menor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan algunas diferencias entre ellas. En Periodismo, UCM y URJC muestran un mayor acuerdo total que UC3M. En Comunicación Audiovisual, URJC se alinea con el acuerdo total en mayor medida que el resto. En Publicidad y RR. PP., UCM destaca ligeramente sobre URJC en cuanto al acuerdo total. En Doble Grado, URJC se alinea con el acuerdo total en mayor medida que UC3M.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, totalmente, con la segunda.

11.2.17 Análisis cruce de preguntas B.01 y B.05

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.01, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.05, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
B.01	se preocupen de su aprendizaje	B.05	se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

La percepción en torno a la afirmación B.05 se alinea, principalmente, con el acuerdo total, junto a percepciones de acuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien URJC presenta el mayor acuerdo total y UC3M el menor.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Periodismo y Comunicación Audiovisual muestran el mayor acuerdo total mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor, junto a una mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo y Comunicación Audiovisual, URJC tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo total. En Doble Grado, URJC se concentra en torno al acuerdo total, mientras que UC3M se reparte entre el acuerdo total y el parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Existe división de opiniones

entre universidades, pues UC3M muestra un menor grado de acuerdo total, y en todas las especialidades homónimas, a excepción de Periodismo.

11.2.18 Análisis cruce de preguntas B.01 y C.03

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.01, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación C.03, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
B.01	se preocupen de su aprendizaje	C.03	sepan lo que el alumno necesita para aprender

La percepción en torno a la afirmación C.03 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último. Aparecen valores de indiferencia bajos, pero no despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM y URJC tienden a mostrar un mayor acuerdo total que UC3M.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas siguen la tendencia general, aunque Comunicación Audiovisual disminuye su acuerdo parcial a favor del acuerdo total.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM y URJC tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, UCM y UC3M muestran la mayor indiferencia, mientras que URJC lo hace con el mayor acuerdo total. En Publicidad y RR. PP., UCM presenta un acuerdo total mayor que URJC. En Doble Grado, URJC se agrupa en torno al acuerdo total, mientras que UC3M reparte sus percepciones.

Análisis de preguntas cruzadas

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. UC3M tienden a un menor acuerdo total. Las percepciones varían notablemente entre especialidades homónimas, en función de la universidad.

11.2.19 Análisis cruce de preguntas B.04 y A.13

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.04, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.13, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
B.04	orienten su labor docente al aprendizaje del alumno	A.13	le ayuden a razonar lo que aprende

La percepción en torno a la afirmación A.13 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia no despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien UC3M muestra menor acuerdo total, en beneficio de un mayor acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Comunicación Audiovisual muestra el mayor acuerdo total mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor, así como una mayor indiferencia.

Se observan diferencias significativas entre especialidades homónimas de las distintas universidades, a excepción de en Doble Grado, donde las percepciones son similares entre universidades. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total, seguido de URJC, mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, URJC tiende a un mayor acuerdo total que

el resto y UCM ofrece la mayor indiferencia. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, aunque algunos muestran indiferencia. Las percepciones varían ligeramente entre especialidades homónimas de diferentes universidades.

11.2.20 Análisis cruce de preguntas B.04 y B.01

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.04, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.01, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
B.04	orienten su labor docente al aprendizaje del alumno	B.01	se preocupen de su aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación B.01 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia razonablemente elevadas, así como de desacuerdo parcial, aunque despreciable.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien UC3M muestra menor acuerdo total, en beneficio de un mayor acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas siguen la tendencia general.

No se observan diferencias significativas entre especialidades homónimas de las distintas universidades, salvo en Comunicación Audiovisual y en Doble Grado,

Análisis de preguntas cruzadas

donde UC3M presenta menores valores de acuerdo total que el resto, en beneficio de un mayor acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien algunos se muestran indiferentes.

11.2.21 Análisis cruce de preguntas B.04 y B.03

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.04, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.03, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
B.04	orienten su labor docente al aprendizaje del alumno	B.03	adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación B.03 muestra tendencia a dividirse a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial y total, aunque despreciables ambas.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM y URJC dispersan sus opiniones y UC3M tiende a agruparlas ligeramente en torno al acuerdo parcial, presentando los valores más altos de indiferencia.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Comunicación Audiovisual muestra el mayor acuerdo total, Publicidad y RR. PP. lo hace con el acuerdo parcial y Periodismo con la indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM y URJC dispersan sus opiniones y UC3M las agrupa en torno al acuerdo parcial. En Doble

Grado, URJC tiende a un mayor acuerdo total, mientras que UC3M lo hace hacia un acuerdo parcial y hacia la indiferencia. En Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP., UCM, todas las universidades siguen la tendencia general.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación, mayoritariamente, también lo están, total o parcialmente, con la segunda, pero a muchos de ellos les suscita indiferencia. En las especialidades de Periodismo y Doble Grado, no existe acuerdo entre las diferentes universidades.

11.2.22 Análisis cruce de preguntas B.06 y B.07

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.06, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.07, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
B.06	le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta	B.07	busquen que el alumno sea más autónomo

La percepción en torno a la afirmación B.07 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, con mayor tendencia al acuerdo parcial, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial y total, aunque despreciables ambas.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM dispersan sus opiniones y ofrece los mayores valores de indiferencia. URJC y UC3M tienden a agruparlas ligeramente en torno al acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, las percepciones son muy dispersas. Comunicación Audiovisual

Análisis de preguntas cruzadas

presenta el mayor acuerdo total. Doble Grado muestra el mayor acuerdo parcial. Periodismo ofrece la mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM dispersa sus opiniones, URJC tiende en mayor medida al acuerdo parcial y UC3M lo hace hacia el acuerdo total. El grado de indiferencia de UCM es muy elevado. En Comunicación Audiovisual, todas las universidades siguen la tendencia general. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones y URJC las agrupa en torno al acuerdo parcial. En Doble Grado, URJC dispersa sus opiniones y UC3M las agrupa en torno al acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación, mayoritariamente, también lo están, total o parcialmente, con la segunda, pero a muchos de ellos les suscita indiferencia. No existe acuerdo entre especialidades homónimas de diferentes universidades.

11.2.23 Análisis cruce de preguntas B.06 y B.09

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.06, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.09, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
B.06	le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta	B.09	fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información

La percepción en torno a la afirmación B.09 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia razonablemente elevadas, así como de desacuerdo parcial y total, ambas despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien URJC ofrece la mayor indiferencia.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Comunicación Audiovisual muestra el mayor acuerdo total mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor, junto a una mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan algunas diferencias entre ellas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. En Doble Grado, URJC se agrupa en torno al acuerdo parcial y UC3M reparte sus opiniones. En Comunicación Audiovisual y en Publicidad y RR. PP. las diferentes universidades muestran percepciones similares.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos les suscita indiferencia. Tanto en Periodismo como en Doble Grado, no hay acuerdo entre universidades.

11.2.24 Análisis cruce de preguntas B.07 y B.10

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.07, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.10, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
B.07	busquen que el alumno sea más autónomo	B.10	le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

La percepción en torno a la afirmación B.10 muestra tendencia a repartir las percepciones entre el acuerdo parcial y el total, pero de manera heterogénea entre universidades. Aparecen valores no despreciables de indiferencia.

Análisis de preguntas cruzadas

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, las percepciones varían para los diferentes grados de acuerdo. UCM muestra el grado de acuerdo más elevado y UC3M el menor. UCM tiende ligeramente al desacuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Comunicación Audiovisual muestra el mayor acuerdo total. Periodismo ofrece el mayor acuerdo parcial. Doble Grado muestra la mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, UCM y UC3M muestran la mayor indiferencia. En Publicidad y RR. PP., UCM tiende al acuerdo total mientras que URJC lo hace hacia el acuerdo parcial. En Doble Grado, URJC tiende al acuerdo total mientras que UC3M dispersa sus opiniones.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, pero a muchos les suscita indiferencia y a algunos, desacuerdo parcial. No existe acuerdo entre especialidades homónimas de diferentes universidades.

11.2.25 Análisis cruce de preguntas B.08 y B.11

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.08, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.11, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
B.08	le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente	B.11	tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

La percepción en torno a la afirmación B.11 muestra tendencia a dividirse a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM se muestra de acuerdo, pero presenta un alto grado de indiferencia; URJC dispersa sus percepciones, pues ofrece el valor más alto de acuerdo total, pero también el más alto de desacuerdo parcial. UC3M tiende a agruparse hacia el acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado tiene el mayor acuerdo total, seguido de Periodismo y Comunicación Audiovisual, mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor acuerdo total y la mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, todas las universidades están de acuerdo en torno al acuerdo total, pero UCM muestra la mayor indiferencia. En Comunicación Audiovisual, existe disparidad de opiniones. UCM tiende a un mayor acuerdo total, UC3M lo hace hacia un mayor acuerdo parcial y URJC dispersa sus percepciones. En Publicidad y RR. PP., UCM tiende a un acuerdo parcial mientras que URJC dispersa sus opiniones y presenta un elevado valor de desacuerdo parcial. En Doble Grado, existe alineación en torno al acuerdo total, pero URJC dispersa sus votos más que UC3M y presenta indiferencia y desacuerdo parcial y total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre lo están con la segunda, o bien se muestran indiferentes. Los alumnos de diferentes universidades tienen distintas opiniones, al igual que los de especialidades homónimas en distintas universidades. Las percepciones se dispersan mucho entre todas las opciones. Por todo ello, se puede concluir que no hay consenso en torno a esta afirmación.

11.2.26 Análisis cruce de preguntas B.09 y B.07

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.09, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.07, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
B.09	fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información	B.07	busquen que el alumno sea más autónomo

La percepción en torno a la afirmación B.07 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno al acuerdo parcial, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas siguen la tendencia general de agruparse en torno al acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado tiende a agruparse en torno al acuerdo parcial, junto con Publicidad y RR. PP. Periodismo y Comunicación Audiovisual tienden a repartir más sus percepciones entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total.

Analizando lo referente a las especialidades homónimas de las distintas universidades, se observa que, en Publicidad y RR. PP. y en Doble Grado, las universidades coinciden en percepciones similares. En Periodismo, URJC destaca por agruparse en torno al acuerdo parcial mientras que UCM y UC3M reparten más sus percepciones. En Comunicación Audiovisual, UCM tiende al acuerdo parcial mientras que URJC y UC3M lo hacen hacia el acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, aunque a muchos de ellos les suscita indiferencia. Las diferentes universidades, en conjunto, muestran

percepciones similares, pero si se analizan las especialidades homónimas, no existe consenso entre universidades ni en Periodismo ni en Comunicación Audiovisual.

11.2.27 Análisis cruce de preguntas B.11 y B.07

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.11, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.07, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
B.11	tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista	B.07	busquen que el alumno sea más autónomo

La percepción en torno a la afirmación B.07 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno al acuerdo parcial, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial, aunque estas últimas despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas siguen la tendencia general. Destaca UCM por presentar la mayor indiferencia y un pequeño valor de desacuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado muestra el mayor acuerdo parcial y la menor indiferencia. Publicidad y RR ofrece el menor acuerdo total. Periodismo y Comunicación audiovisual dispersan sus percepciones.

Analizando lo referente a las especialidades homónimas de las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM dispersa sus percepciones, mientras que URJC se agrupa en torno al acuerdo parcial y UC3M

Análisis de preguntas cruzadas

lo hace en torno al acuerdo total. En Comunicación Audiovisual, UCM tiende al acuerdo total, mientras que URJC y UC3M lo hacen hacia el acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., no existen diferencias significativas entre universidades. En Doble Grado, URJC reparte sus opiniones entre el acuerdo total y parcial, mientras que UC3M se agrupa en torno al acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, aunque a muchos les suscita indiferencia. Las percepciones varían significativamente entre universidades y entre especialidades homónimas.

11.2.28 Análisis cruce de preguntas C.01 y C.02

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación C.01, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación C.02, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
C.01	dominen la materia que imparten	C.02	sepan cómo enseñar

La percepción en torno a la afirmación C.02 muestra tendencia hacia un acuerdo total, en todas las universidades y en todas las especialidades.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, URJC muestra la percepción más alta.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Publicidad y RR. PP. muestra la percepción más baja.

No se aprecian diferencias significativas entre especialidades homónimas de las distintas universidades.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están con la segunda.

11.2.29 Análisis cruce de preguntas C.01 y C.03

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación C.01, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación C.03, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
C.01	dominen la materia que imparten	C.03	sepan lo que el alumno necesita para aprender

La percepción en torno a la afirmación C.03 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia bajas, pero no despreciables, así como valores despreciables de desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM y URJC muestran percepciones similares. UC3M dispersa sus opiniones, con un acuerdo total más bajo que UCM y URJC.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Comunicación Audiovisual muestra el mayor acuerdo total. El resto siguen la tendencia general.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM y URJC se agrupan en torno al acuerdo total, mientras que UC3M lo hace en torno al acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, UCM y UC3M muestran la mayor indiferencia. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones, pues presenta a la vez el mayor acuerdo total y la mayor indiferencia, mientras que URJC ofrece una indiferencia más baja. En Doble Grado, URJC apuesta claramente por el

Análisis de preguntas cruzadas

acuerdo parcial, mientras que UC3M reparte sus opiniones entre la indiferencia y el acuerdo parcial y total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación mayoritariamente también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Sin embargo, no existe consenso entre especialidades homónimas de distintas universidades.

11.2.30 Análisis cruce de preguntas C.01 y C.05

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación C.01, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación C.05, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
C.01	dominen la materia que imparten	C.05	aprendan técnicas de enseñanza

La percepción en torno a la afirmación C.05 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como percepciones despreciables de desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM y URJC muestran mayor acuerdo total que UC3M, que tiende hacia el acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas siguen la tendencia general, a excepción de Doble Grado, que presenta menos acuerdo total que el resto y la mayor indiferencia.

Se observan diferencias significativas entre especialidades homónimas de las distintas universidades, a excepción de Comunicación Audiovisual y Publicidad y

RR. PP., que no muestran diferencias entre universidades. En Periodismo, URJC tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial y también la mayor indiferencia. En Doble Grado, URJC tiende al acuerdo total, mientras que UC3M lo hace en torno al acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, aunque a algunos de ellos les suscita indiferencia. En Periodismo y en Doble Grado no hay consenso entre universidades.

11.2.31 Análisis cruce de preguntas C.02 y C.04

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación C.02, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación C.04, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
C.02	sepan cómo enseñar	C.04	sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

La percepción en torno a la afirmación C.04 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como percepciones bajas de desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM y URJC muestran mayor acuerdo total que UC3M, que tiende hacia el acuerdo parcial y la indiferencia.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas siguen la tendencia general.

Análisis de preguntas cruzadas

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan algunas diferencias entre ellas. En Periodismo, UCM y URJC tienden a mostrar el mayor acuerdo total, mientras que UC3M reparte sus percepciones entre la indiferencia y los acuerdos parcial y total. En Comunicación Audiovisual, URJC muestra el mayor acuerdo total y UC3M la mayor indiferencia. En Publicidad y RR. PP., las universidades ofrecen percepciones similares en cuanto al acuerdo total, si bien URJC muestra una mayor indiferencia. En Doble Grado, URJC muestra un mayor acuerdo total que UC3M.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos de ellos les suscita indiferencia e, incluso, desacuerdo parcial. A excepción de Publicidad y RR. PP., las especialidades homónimas de distintas universidades discrepan entre ellas en sus percepciones.

11.2.32 Análisis cruce de preguntas C.02 y C.07

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación C.02, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación C.07, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
C.02	sepan cómo enseñar	C.07	sepan cómo motivar a sus alumnos

La percepción en torno a la afirmación C.07 muestra tendencia, en su mayoría, hacia un acuerdo total, en todas las universidades y en todas las especialidades, mostrando el resto un acuerdo parcial. La indiferencia es muy baja y el desacuerdo parcial se considera despreciable.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas siguen la tendencia general.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Publicidad y RR. PP. muestra la mayor indiferencia y Doble Grado la menor. En general, todas muestran un elevado grado de acuerdo total.

No se aprecian diferencias significativas entre especialidades homónimas de las distintas universidades.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están con la segunda.

11.2.33 Análisis cruce de preguntas C.04 y C.06

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación C.04, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación C.06, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que los profesores...		Muestran un cierto grado de acuerdo con que también...	
C.04	sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia	C.06	sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

La percepción en torno a la afirmación C.06 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial no despreciables y de desacuerdo total despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas dispersan sus percepciones, principalmente entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total. UCM y URJC tienden a agruparse en torno al acuerdo total en mayor medida que UC3M, que muestra un acuerdo total muy bajo y una gran indiferencia. UCM y UC3M indican valores bajos, pero no despreciables, de desacuerdo parcial.

Análisis de preguntas cruzadas

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Comunicación Audiovisual destaca por ser quien menor acuerdo total muestra, en beneficio de una mayor indiferencia. Periodismo muestra el desacuerdo parcial más elevado. Tanto Periodismo como Comunicación Audiovisual dejan ver percepciones de desacuerdo total, aunque despreciables en número respecto del total.

Analizando lo referente a las especialidades homónimas de las distintas universidades, se observa que UCM y URJC siguen la tendencia general en todas ellas, repartiéndose entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total, mientras que UC3M tiende a la indiferencia y a un mayor desacuerdo parcial y total, en especial en Periodismo y en Comunicación Audiovisual.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre lo están con la segunda. UC3M tiende más al desacuerdo que UCM y URJC, en especial en Periodismo y en Comunicación Audiovisual.

11.3 Cruce de preguntas del bloque D

11.3.1 Análisis cruce de preguntas D.02 y D.08

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación D.02, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.08, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con pensar que, en un sistema de aprendizaje ideal...		Muestran un cierto grado de acuerdo con pensar que...	
D.02	no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee	D.08	el alumno se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

La percepción en torno a la afirmación D.08 muestra tendencia a repartir sus percepciones, a partes iguales, entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total. Aparecen valores altos de desacuerdo parcial y valores bajos de desacuerdo total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien URJC tiende a agruparse en torno al acuerdo parcial mientras que UCM dispersa sus opiniones.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas siguen la falta de consenso general, si bien Publicidad y RR. PP. destaca ligeramente por ofrecer una mayor adhesión al acuerdo total, situándose Doble Grado en la situación opuesta.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende hacia el acuerdo, parcial o total, mientras que URJC lo hace hacia la indiferencia y UC3M se polariza entre el desacuerdo parcial y el acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, todas las universidades siguen la tendencia general, con percepciones muy repartidas, salvo UC3M, quien destaca ligeramente por un mayor acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., las universidades siguen la tendencia general. En Doble Grado, aun siguiendo la tendencia general, URJC ofrece un mayor desacuerdo, parcial y total, que UC3M.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación, no siempre lo están con la segunda. Las percepciones se reparten entre todas las opciones posibles. No hay consenso entre universidades ni entre especialidades homónimas.

11.3.2 Análisis cruce de preguntas D.03 y D.01

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación D.03, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.01, según el siguiente esquema:

Análisis de preguntas cruzadas

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con pensar que, en un sistema de aprendizaje ideal...		Muestran un cierto grado de acuerdo con pensar que...	
D.03	la relación con sus profesores sería más cercana y cordial	D.01	participaría más activamente en la clase

La percepción en torno a la afirmación D.01 muestra tendencia a dividirse, a partes iguales, entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial y total, ambas despreciables en número respecto al total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares y siguen la tendencia general.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, no hay diferencias significativas, si bien Publicidad y RR. PP. muestra el mayor acuerdo total y Periodismo el menor.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan algunas diferencias entre ellas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial y URJC dispersa más sus percepciones. En Comunicación Audiovisual, existe consenso en torno al acuerdo total, mientras que UC3M muestra la mayor indiferencia. UCM y UC3M ofrecen valores de desacuerdo parcial y total. En Publicidad y RR. PP., UCM ofrece un mayor acuerdo total mientras que URJC dispersa sus opiniones. En Doble Grado, URJC tiende a un mayor acuerdo que UC3M, presentando esta última desacuerdo parcial y total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación mayoritariamente también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien muchos de ellos se muestran indiferentes e, incluso, en desacuerdo.

11.3.3 Análisis cruce de preguntas D.03 y D.06

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación D.03, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.06, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con pensar que, en un sistema de aprendizaje ideal...		Muestran un cierto grado de acuerdo con pensar que...	
D.03	la relación con sus profesores sería más cercana y cordial	D.06	se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

La percepción en torno a la afirmación D.06 muestra tendencia a dividirse a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien UCM tiende a repartir sus percepciones homogéneamente, mientras que URJC tiende a hacerlo en torno al acuerdo total y UC3M en torno al acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Periodismo muestra el mayor acuerdo total mientras que Comunicación Audiovisual Publicidad muestra el menor.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total, URJC dispersa sus percepciones y UC3M muestra el mayor acuerdo parcial junto a un cierto desacuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, UCM tiende hacia el acuerdo parcial en mayor medida que URJC, que reparte sus percepciones entre el acuerdo parcial y el total. UC3M tiende al acuerdo total, pero su indiferencia y su desacuerdo parcial son elevados. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC tiende al acuerdo total.

Análisis de preguntas cruzadas

En Doble Grado, URJC tiende al acuerdo total, mientras que UC3M lo hace hacia el acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a muchos de ellos les suscita indiferencia. No existe consenso entre especialidades homónimas en distintas universidades, pues las percepciones varían considerablemente entre ellas para una misma especialidad.

11.3.4 Análisis cruce de preguntas D.03 y D.10

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación D.03, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.10, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con pensar que, en un sistema de aprendizaje ideal...		Muestran un cierto grado de acuerdo con pensar que...	
D.03	la relación con sus profesores sería más cercana y cordial	D.10	sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

La percepción en torno a la afirmación D.10 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas presentan percepciones similares, únicamente con pequeñas diferencias. Doble Grado muestra el mayor acuerdo total, Comunicación Audiovisual el mayor acuerdo parcial y Periodismo la mayor indiferencia.

Se observan diferencias entre algunas de las especialidades homónimas de las distintas universidades. Todas ellas muestran percepciones similares, con pequeñas diferentes, a excepción de Periodismo. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, UCM y UC3M muestran la mayor indiferencia. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo total. En Doble Grado, URJC se muestra más indiferente que UC3M.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, y a algunos de ellos les suscita indiferencia. Periodismo es la disciplina en la que se observan más discrepancias entre universidades.

11.3.5 Análisis cruce de preguntas D.04 y D.06

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación D.04, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.06, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con pensar que, en un sistema de aprendizaje ideal...		Muestran un cierto grado de acuerdo con pensar que...	
D.04	la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje	D.06	se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

La percepción en torno a la afirmación D.06 muestra tendencia a repartirse a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, salvo UC3M que tiende ligeramente hacia la indiferencia y el desacuerdo parcial.

Análisis de preguntas cruzadas

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas muestran percepciones similares, con pequeñas diferencias. Periodismo ofrece el mayor acuerdo total y Publicidad y RR. PP. la mayor indiferencia. Doble Grado es la única que no se muestra en desacuerdo.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que URJC y UC3M muestran el mayor acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, existe consenso en torno al acuerdo total pero, respecto al acuerdo parcial, UCM y URJC se sitúan por encima de UC3M, que tiende a una mayor indiferencia y a un mayor desacuerdo. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra ligeramente en torno al acuerdo total. En Doble Grado, URJC ofrece el mayor acuerdo total mientras que UC3M lo hace con el mayor acuerdo parcial y una mayor indiferencia.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, pero muchos de ellos se muestran indiferentes e, incluso, parcialmente en desacuerdo. Existe división de opiniones especialidades homónimas de diferentes universidades.

11.3.6 Análisis cruce de preguntas D.10 y D.01

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación D.10, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.01, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con pensar que, en un sistema de aprendizaje ideal...		Muestran un cierto grado de acuerdo con pensar que...	
D.10	sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes	D.01	participaría más activamente en la clase

La percepción en torno a la afirmación D.01 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, algo más en torno a este último, apareciendo

percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial y total, ambas despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM muestra el mayor grado de acuerdo total y UC3M el menor. Todas ellas muestran el mismo grado de acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Publicidad y RR. PP. presenta el mayor acuerdo total y Doble Grado el menor, correspondiendo con la mayor indiferencia e, incluso, con cierto desacuerdo total y parcial.

Entre especialidades homónimas de las distintas universidades, se observa la misma tendencia general. Tanto en Periodismo, como en Comunicación Audiovisual y en Publicidad y RR. PP., UCM y URJC se alinean en mayor medida con el acuerdo total que UC3M. En Doble Grado, las percepciones de las universidades van a la par.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien se observa cierta indiferencia e, incluso, desacuerdo por parte de algunos alumnos.

11.4 Cruce de preguntas del bloque E

11.4.1 Análisis cruce de preguntas E.01 y E.09

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.01, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación E.09, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la siguiente afirmación:		También muestran un cierto grado de acuerdo con la siguiente afirmación:	
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	E.09	Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

Análisis de preguntas cruzadas

La percepción en torno a la afirmación E.09 muestra tendencia hacia un acuerdo total en todas las universidades, principalmente en UCM y en URJC y con cierta menor medida en UC3M, y en todas las especialidades.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM muestra la percepción de acuerdo total más alta, seguida de URJC, y UC3M presenta la más baja.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas siguen la tendencia general.

Analizando las especialidades homónimas de las distintas universidades, todas siguen la tendencia general, en la que UCM y URJC presentan mayor grado de acuerdo total que UC3M, a excepción de Comunicación Audiovisual, donde URJC se aleja de la percepción de UCM y se alinea con la de UC3M, esto es, menor grado de acuerdo total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están con la segunda.

11.4.2 Análisis cruce de preguntas E.01 y E.10

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.01, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación E.10, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la siguiente afirmación:		También muestran un cierto grado de acuerdo con la siguiente afirmación:	
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	E.10	Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación E.10 muestra tendencia hacia un acuerdo total, en todas las universidades y en todas las especialidades.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, URJC muestra la percepción más alta.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado muestra la percepción más alta y Publicidad y RR. PP. la más baja.

No se aprecian diferencias significativas entre especialidades homónimas de las distintas universidades. Todas ellas siguen la tendencia general.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están con la segunda.

11.4.3 Análisis cruce de preguntas E.06 y E.05

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.06, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación E.05, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la siguiente afirmación:		También muestran un cierto grado de acuerdo con la siguiente afirmación:	
E.06	Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje	E.05	Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación E.05 muestra tendencia hacia un acuerdo total, en todas las universidades y en todas las especialidades. Quienes no se muestran totalmente de acuerdo sí están parcialmente de acuerdo. La indiferencia es muy baja.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, URJC muestra la percepción más alta.

Análisis de preguntas cruzadas

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Comunicación Audiovisual muestra la percepción más alta, ligeramente por encima del resto.

Atendiendo a las diferencias entre especialidades homónimas de las distintas universidades, se observa que Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP. siguen la tendencia general, mientras que, en Periodismo y Doble Grado, las percepciones de acuerdo total de UC3M son más bajas que en UCM y URJC, siendo éstas últimas las más altas.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Existe consenso entre universidades en las especialidades de Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP., mientras que, en Periodismo y Doble Grado, UC3M muestra valores más bajos de acuerdo total que el resto.

11.4.4 Análisis cruce de preguntas E.08 y E.07

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.08, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación E.07, según el siguiente esquema:

Los alumnos que están total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la siguiente afirmación:		También muestran un cierto grado de acuerdo con la siguiente afirmación:	
E.08	La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes	E.07	Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

La percepción en torno a la afirmación E.08 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia no muy altas, así como valores despreciables de desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien URJC tiende a agruparse a mostrar mayor acuerdo total que UCM y URJC.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado muestra el mayor acuerdo total mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor. Periodismo muestra la mayor indiferencia.

Analizando lo referente a las especialidades homónimas de las distintas universidades, se observa que existe acuerdo en las percepciones de Publicidad y RR. PP. y Doble Grado. En Periodismo, UCM tiende a un acuerdo total mayor que URJC y UC3M, siendo estas dos últimas quienes mayor acuerdo parcial presentan. En Comunicación Audiovisual, URJC tiende a un acuerdo total mayor que UCM y UC3M, siendo estas dos últimas quienes mayor acuerdo parcial presentan.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos les suscita indiferencia. Existe consenso entre universidades en las percepciones de Publicidad y RR. PP. y Doble Grado, no existiendo entre Periodismo y Comunicación Audiovisual.

11.4.5 Análisis cruce de preguntas E.01 y D.08

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.01, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.08, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la siguiente afirmación:		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	D.08	el alumno se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

La percepción en torno a la afirmación D.08 muestra tendencia a repartir las percepciones entre todas las opciones posibles. El acuerdo total se iguala, aproximadamente, a la suma del desacuerdo parcial y total. El resto de opiniones se dividen, a partes iguales, entre la indiferencia y el acuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, siguiendo la tendencia general.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado destaca levemente por ser la que menos polariza sus percepciones hacia los extremos, ya que éstas tienden a agruparse, ligeramente, en torno a la indiferencia y al acuerdo parcial.

Atendiendo a las diferencias entre especialidades homónimas de las distintas universidades, se observa que no hay acuerdo entre las mismas, a excepción de Publicidad y RR. PP., donde presentan percepciones similares entre universidades. Tanto en Periodismo, como en Comunicación Audiovisual y en Publicidad y RR. PP., UC3M muestra un menor grado de acuerdo total que UCM y URJC.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre lo están con la segunda. Si bien existe cierta alineación en los resultados globales de las universidades, no se aprecia consenso entre especialidades homónimas de las distintas universidades.

11.5 Cruce de preguntas del bloque E frente a las preguntas del bloque D

11.5.1 Análisis cruce de preguntas E.02 y D.05

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.02, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.05, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la siguiente afirmación:		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
E.02	Se aprende más con la práctica que con la teoría	D.05	las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente

La percepción en torno a la afirmación D.05 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial y de desacuerdo total, siendo esta última despreciable en número frente al total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM y URJC muestran percepciones similares, mientras que UCM dispersa sus opiniones.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Periodismo y Comunicación Audiovisual muestran el mayor acuerdo total, mientras que Doble Grado y Publicidad y RR. PP. muestran el menor.

Análisis de preguntas cruzadas

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, URJC se sitúa en los valores más altos de acuerdo total, mientras que UCM y UC3M lo hacen en la mayor indiferencia. Se observa que UC3M ofrece el mayor desacuerdo parcial y total. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo total. En Doble Grado, URJC se agrupa en torno al acuerdo total, mientras que UC3M ofrece un valor elevado de indiferencia.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien un elevado número de ellos se muestra indiferente e, incluso, en desacuerdo. Existe división de opiniones entre especialidades homónimas de las distintas universidades.

11.5.2 Análisis cruce de preguntas E.02 y D.06

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.02, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.06, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la siguiente afirmación:		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
E.02	Se aprende más con la práctica que con la teoría	D.06	se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

La percepción en torno a la afirmación D.06 muestra tendencia a dividirse a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial y total, si bien estas dos últimas son despreciables en número frente al total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Periodismo muestra el mayor acuerdo total mientras que Comunicación Audiovisual muestra el menor, así como la mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que URJC y UC3M muestran el mayor acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, UCM y URJC ofrecen el mayor acuerdo parcial y UC3M muestra la mayor indiferencia y una mayor dispersión de percepciones, siendo algunas de ellas de desacuerdo parcial y total. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC muestra tendencia al acuerdo total. En Doble Grado, URJC se sitúan en el mayor acuerdo total y UC3M lo hace en el acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a muchos de ellos les suscita indiferencia e, incluso, desacuerdo. La percepción entre especialidades homónimas de diferentes universidades no es homogénea.

11.5.3 Análisis cruce de preguntas E.03 y D.04

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.03, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.04, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la siguiente afirmación:		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
E.03	Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo	D.04	la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación D.04 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno al acuerdo parcial, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial.

Análisis de preguntas cruzadas

No existe acuerdo entre universidades. UCM reparte sus votos entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total, mientras que URJC y UC3M tienden a agruparse en torno al acuerdo parcial. UCM y UC3M muestran la mayor indiferencia.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado muestra el mayor acuerdo parcial. El resto de especialidades siguen la tendencia general.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total, URJC el mayor acuerdo parcial y UC3M la mayor indiferencia. En Comunicación Audiovisual, UCM dispersa sus opiniones y URJC y UC3M tienden a agruparse en torno al acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., las percepciones no varían sustancialmente entre universidades. En Doble Grado, URJC reparte sus opiniones en mayor medida que UC3M, que muestra un elevado acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien un número importante de ellos se muestra indiferente. No existe consenso entre universidades, ni tampoco entre especialidades homónimas de diferentes universidades.

11.5.4 Análisis cruce de preguntas E.04 y D.06

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.04, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.06, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la siguiente afirmación:		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
E.04	Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea	D.06	se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

La percepción en torno a la afirmación D.06 muestra tendencia a dividirse a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien UC3M tiende a percepciones más negativas que UCM y URJC.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Periodismo muestra el mayor acuerdo total, Comunicación Audiovisual y Doble Grado ofrecen el mayor acuerdo parcial y Publicidad y RR. PP. presenta una mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que URJC muestra el mayor acuerdo parcial y UC3M reparte sus percepciones. En Comunicación Audiovisual, URJC se agrupa en torno al acuerdo parcial y UC3M reparte sus percepciones entre el desacuerdo parcial, la indiferencia y los acuerdos parcial y total. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra tendiendo al acuerdo total. En Doble Grado, URJC tiende al acuerdo total, mientras que UC3M lo hace hacia el acuerdo parcial.

Análisis de preguntas cruzadas

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a un número importante de ellos les suscita indiferencia e, incluso, desacuerdo parcial. No hay consenso entre universidades, pues UC3M presenta percepciones más negativas que UCM y URJC. Tampoco hay consenso entre especialidades homónimas de diferentes universidades.

11.5.5 Análisis cruce de preguntas E.06 y D.10

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.06, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.10, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la siguiente afirmación:		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
E.06	Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje	D.10	sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

La percepción en torno a la afirmación D.10 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia bajas, así como de desacuerdo parcial en número despreciable.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, mostrando URJC un valor de acuerdo total ligeramente mayor que UCM y URJC, luego, en consecuencia, estas últimas presentan el mayor acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Periodismo y Doble Grado presentan el mayor acuerdo total. En consecuencia, Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP. ofrecen el mayor acuerdo parcial.

No Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. Todas ellas siguen la tendencia general.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien algunos de ellos se muestran indiferentes.

11.5.6 Análisis cruce de preguntas E.07 y D.07

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.07, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.07, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la siguiente afirmación:		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
E.07	Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos	D.07	a medida que avanzase su etapa universitaria, el alumno aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

La percepción en torno a la afirmación D.07 muestra tendencia a dividirse a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial y total, aunque este último despreciable en número frente al resto.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien UC3M tiende en mayor medida hacia el desacuerdo.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas siguen la tendencia general.

Análisis de preguntas cruzadas

Atendiendo a las diferencias entre especialidades homónimas de las distintas universidades, se observa que tanto Publicidad y RR. PP. como Doble Grado siguen la tendencia general. Sin embargo, en Periodismo se observa que UCM tiende más al acuerdo total que URJC, y estas dos lo hacen más que UC3M. En Comunicación Audiovisual, URJC tiende al acuerdo total, UCM tiende hacia el acuerdo parcial y UC3M reparte sus percepciones llegando, incluso, al desacuerdo total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, aunque muchos de ellos se muestran indiferentes y una pequeña parte de ellos, en desacuerdo, tanto parcial como total. Mientras que las especialidades de Publicidad y RR. PP. y Doble Grado muestran sintonía entre diferentes universidades, en Periodismo y Comunicación Audiovisual no existe consenso entre universidades en torno a esta afirmación.

11.5.7 Análisis cruce de preguntas E.08 y D.08

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.08, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.08, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la siguiente afirmación:		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
E.08	La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes	D.08	se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

La percepción en torno a la afirmación D.08 muestra tendencia a repartirse entre todas las opciones disponibles, predominantemente entre la indiferencia y el acuerdo parcial. El acuerdo total es bajo y de valor igual a la suma del desacuerdo parcial y el total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, siguiendo la tendencia general.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas siguen la tendencia general, si bien Publicidad y RR. PP. ofrece el mayor acuerdo parcial y Doble Grado tiende a agruparse en torno a la indiferencia y al acuerdo parcial.

Analizando lo referente a las especialidades homónimas de las distintas universidades, se observan ciertas diferencias entre ellas. En Periodismo, UCM reparte sus percepciones de manera homogénea, a ambos lados del acuerdo parcial. URJC y UC3M hacen lo mismo, pero en torno a la indiferencia, esto es, desplazan sus percepciones hacia el desacuerdo. En Comunicación Audiovisual, UCM y URJC se agrupan en torno a la indiferencia y UC3M muestra percepciones ligeramente más positivas, agrupándose en torno al acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., las percepciones entre universidades son similares. En Doble Grado, URJC reparte sus percepciones en mayor medida que UC3M, quien tiende al acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre lo están con la segunda. No existe consenso en torno a la afirmación.

11.5.8 Análisis cruce de preguntas E.10 y D.01

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.10, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.01, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la siguiente afirmación:		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
E.10	Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje	D.01	participaría más activamente en la clase

Análisis de preguntas cruzadas

La percepción en torno a la afirmación D.01 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial no despreciables y de desacuerdo parcial despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM muestra un mayor acuerdo total, seguida de URJC, siendo UC3M la que menor acuerdo total muestra, en beneficio de una mayor indiferencia. Todas ellas muestran un acuerdo parcial similar. UC3M es quien más tiende al desacuerdo.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Publicidad y RR. PP. muestra el mayor acuerdo total y Periodismo el mayor acuerdo parcial. Doble Grado tiende en mayor medida al desacuerdo, mostrando, incluso, desacuerdo total.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que URJC y UC3M muestran el mayor acuerdo parcial. UC3M presenta valores de desacuerdo total. En Comunicación Audiovisual, URJC muestra el mayor acuerdo total y UC3M la mayor indiferencia. Tanto UCM como UC3M ofrecen valores de desacuerdo parcial y total. En Publicidad y RR. PP., UCM concentra sus percepciones en torno al acuerdo total, mientras que URJC dispersa sus valores, mostrando cierta tendencia al desacuerdo. En Doble Grado, no hay diferencias significativas entre las percepciones de URJC y UC3M, presentando ambas valores de desacuerdo parcial y total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación mayoritariamente también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien muchos de ellos se muestran indiferentes o en desacuerdo parcial o total.

11.6 Cruce de preguntas de los bloques A y B frente a las del bloque D

11.6.1 Análisis cruce de preguntas A.05 y D.03

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.05, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.03, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que sus profesores...		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
A.05	sean cercanos en lugar de distantes	D.03	la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

La percepción en torno a la afirmación D.03 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial despreciables en número frente al total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM muestra un mayor acuerdo total, seguida de URJC, siendo UC3M la que menor acuerdo total muestra, en beneficio de una mayor indiferencia. Todas ellas muestran un acuerdo parcial similar. El desacuerdo parcial es despreciable.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas siguen la tendencia general, si bien Periodismo y Comunicación Audiovisual destacan por presentar una mayor indiferencia y Doble Grado por mostrar cierto desacuerdo parcial.

Analizando lo referente a las especialidades homónimas de las distintas universidades, tanto Publicidad y RR. PP. como Doble Grado presentan percepciones similares. Sin embargo, en Periodismo, UCM destaca por indicar un mayor acuerdo total que el resto, mientras que URJC y UC3M presentan una mayor

Análisis de preguntas cruzadas

indiferencia. En Comunicación Audiovisual, UCM y URJC ofrecen el mayor acuerdo total, mientras que UC3M muestra un acuerdo total mucho menor, en beneficio de un mayor acuerdo parcial. UCM y URJC presentan desacuerdo parcial, pero en porcentaje muy bajo.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos de ellos les suscita indiferencia. Tanto Publicidad y RR. PP. como Doble Grado muestran percepciones similares en las distintas universidades. Sin embargo, Periodismo y Comunicación Audiovisual muestran percepciones distintas entre universidades, en especial en el conjunto de UCM y URJC frente a UC3M, pues esta última tiende a presentar menor acuerdo total.

11.6.2 Análisis cruce de preguntas A.05 y D.10

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.05, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.10, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que sus profesores...		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
A.05	sean cercanos en lugar de distantes	D.10	sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

La percepción en torno a la afirmación D.10 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia bajas.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien URJC muestra el mayor acuerdo total y UCM y UC3M el mayor acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas muestran percepciones similares, salvo Comunicación Audiovisual, que tiende a un mayor acuerdo parcial que el resto de especialidades, en detrimento del acuerdo total.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan algunas diferencias entre ellas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total, seguida de URJC. UC3M ofrece el menor acuerdo total y el mayor acuerdo parcial. URJC presenta la mayor indiferencia. En Comunicación Audiovisual, las percepciones son muy similares, con pequeñas diferencias. UC3M presenta el mayor acuerdo total, URJC el mayor acuerdo parcial y UCM la mayor indiferencia. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo total. En Doble Grado, URJC destaca ligeramente sobre UC3M por un mayor acuerdo total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, y solo a unos pocos les suscita indiferencia. La especialidad de Periodismo presenta diferentes percepciones entre universidades. En el resto de especialidades no se observan diferencias significativas entre universidades.

11.6.3 Análisis cruce de preguntas A.07 y D.10

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.07, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.10, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que sus profesores...		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
A.07	sean respetuosos	D.10	sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

Análisis de preguntas cruzadas

La percepción en torno a la afirmación D.10 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia bajas.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien URJC tiende a agruparse en torno al acuerdo total mientras que UCM y UC3M dispersan ligeramente sus opiniones, mostrando un mayor acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado tiende a agruparse en torno al acuerdo total, mientras que Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP. tienden a dispersar ligeramente sus percepciones, mostrando un acuerdo total y parcial cercano al de Doble Grado, pero por debajo del mismo y, en consecuencia, una mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan algunas diferencias entre ellas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total, seguida de URJC. UC3M ofrece el menor acuerdo total y el mayor acuerdo parcial. URJC presenta la mayor indiferencia. En Comunicación Audiovisual, las percepciones son muy similares, con pequeñas diferencias. URJC presenta el mayor acuerdo total y el mayor acuerdo parcial, por lo que UCM y UC3M muestran la mayor indiferencia. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo total. En Doble Grado, URJC y UC3M ofrecen percepciones similares.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos les suscita indiferencia. La especialidad de Periodismo presenta diferentes percepciones entre universidades. En el resto de especialidades no se observan diferencias significativas entre universidades.

11.6.4 Análisis cruce de preguntas A.12 y D.06

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.12, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.06, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que sus profesores...		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
A.12	planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas,...)	D.06	se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

La percepción en torno a la afirmación D.06 muestra tendencia a dividirse a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial y desacuerdo total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, URJC muestra el mayor acuerdo parcial y el mayor acuerdo total. UCM muestra la mayor indiferencia. UC3M presenta un acuerdo total bajo, un acuerdo parcial similar al resto y el mayor desacuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Periodismo muestra el acuerdo total más alto. Comunicación Audiovisual presenta el acuerdo total más bajo, el acuerdo parcial más alto, niveles altos de indiferencia y el mayor desacuerdo parcial. Publicidad y RR. PP. y Doble Grado reparten sus percepciones entre la indiferencia y los acuerdos parcial y total. En general, todas las especialidades dispersan mucho sus percepciones.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que URJC muestra el mayor acuerdo parcial y UC3M la mayor indiferencia y el mayor desacuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, las percepciones en cuanto al acuerdo total son

Análisis de preguntas cruzadas

similares. El mayor acuerdo parcial lo presenta URJC y la mayor indiferencia la presenta UCM. UC3M presenta el mayor desacuerdo parcial y el mayor desacuerdo total. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones, presentando la mayor indiferencia y el mayor desacuerdo parcial, mientras que URJC tiende a un mayor acuerdo total. En Doble Grado, URJC tiende a presentar mayor acuerdo total que UC3M, la cual tiende al acuerdo parcial. Ambas presentan una indiferencia elevada.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación mayoritariamente también lo están, total o parcialmente, con la segunda, aunque a muchos de ellos les suscita indiferencia, desacuerdo parcial y desacuerdo total. Esto es, no hay acuerdo en torno a la afirmación. Todas las especialidades dispersan mucho sus percepciones, existiendo diferencias notables entre ellas. Así mismo, no existe consenso entre universidades ni entre especialidades homónimas de diferentes universidades.

11.6.5 Análisis cruce de preguntas A.14 y D.02

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación A.14, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.02, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que sus profesores...		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
A.14	le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar	D.02	no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

La percepción en torno a la afirmación D.02 muestra tendencia a dividirse a partes iguales entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total. Aparecen percepciones de desacuerdo parcial elevadas y de desacuerdo total bajas, pero no despreciables. La suma del desacuerdo total, el parcial y la indiferencia supera a la suma de los acuerdos parcial y total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM tiende ligeramente a estar parcial o

totalmente de acuerdo, al menos en mayor medida que URJC y UC3M. UC3M muestra el mayor desacuerdo.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas siguen la tendencia general, con pequeñas diferencias. Doble Grado tiende ligeramente a un mayor acuerdo que el resto. Periodismo y Comunicación Audiovisual son las que más en desacuerdo se muestran. Publicidad y RR. PP. se sitúa en un punto medio.

Se observan diferencias significativas entre especialidades homónimas de las distintas universidades, a excepción de en Publicidad y RR. PP., en la que las universidades muestran percepciones similares. En Periodismo, UCM reparte homogéneamente sus percepciones, UC3M tiende al mayor acuerdo parcial y URJC al mayor desacuerdo parcial y total. En Comunicación Audiovisual, UCM reparte homogéneamente sus percepciones, URJC reparte sus percepciones principalmente entre la indiferencia y los acuerdos parcial y total y UC3M es la más polarizada, pues presenta un acuerdo total elevado, similar al de URJC, y a la vez el mayor desacuerdo parcial y total. En Doble Grado, tanto URJC como UC3M reparten sus percepciones entre todas las opciones, si bien la primera tiende ligeramente a un mayor acuerdo que la segunda.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre lo están con la segunda. No existe consenso en torno a la pregunta. Los alumnos reparten sus percepciones entre todas las opciones posibles. Existen tanto alumnos que no están de acuerdo como los que sí lo están.

11.6.6 Análisis cruce de preguntas B.02 y D.09

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.02, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.09, según el siguiente esquema:

Análisis de preguntas cruzadas

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que sus profesores...		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
B.02	le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance	D.09	sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

La percepción en torno a la afirmación D.09 muestra tendencia al acuerdo total. Aquellos alumnos que no están totalmente de acuerdo sí lo están parcialmente de acuerdo, salvo un pequeño porcentaje que se inclina por la indiferencia y un porcentaje aún más pequeño que lo hace por el desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, con pequeñas diferencias. UCM polariza en mayor medida sus percepciones, pues muestra a la vez el mayor acuerdo parcial, la mayor indiferencia y el mayor desacuerdo parcial. URJC y UC3M tienden al acuerdo total, si bien esta última lo hace en mayor medida, pues se muestra algo más indiferente.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas muestran percepciones similares. Cabe destacar Doble Grado como la especialidad que más acuerdo total muestra y Periodismo y Comunicación Audiovisual como las que se muestran más indiferentes o en desacuerdo parcial.

No se observan diferencias significativas entre especialidades homónimas de las distintas universidades, pues todas ellas siguen la tendencia general: UCM es la más polarizada, URJC la que más tiende al acuerdo, bien sea parcial o total y UC3M la que, tendiendo al acuerdo total, lo hace en menor medida pues se muestra algo más indiferente que URJC.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, y sólo a algunos de ellos les suscita indiferencia o desacuerdo parcial.

11.6.7 Análisis cruce de preguntas B.03 y D.04

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.03, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.04, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que sus profesores...		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
B.03	adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje	D.04	la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación D.04 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno al acuerdo parcial, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, las percepciones son muy dispares. UCM tiende a repartirse entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total, siendo su indiferencia muy elevada. URJC se agrupa ligeramente en torno al acuerdo parcial y UC3M se agrupa claramente en torno al acuerdo parcial, si bien presenta una indiferencia elevada, en detrimento del acuerdo total, que es muy bajo.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas muestran percepciones similares, aunque bajas, en cuanto al acuerdo total, a excepción de Periodismo, quien muestra un acuerdo total superior al resto de especialidades. Doble Grado destaca por ser la que presenta el mayor acuerdo parcial. En el otro lado, Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP. presentan la mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total. URJC se reparte a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total, con una indiferencia moderadamente baja. UC3M presenta un

Análisis de preguntas cruzadas

acuerdo total muy bajo, el acuerdo parcial más alto y una indiferencia elevada. En Comunicación Audiovisual, UCM reparte sus percepciones entre la indiferencia y los acuerdos parcial y total. URJC y UC3M muestran un acuerdo total muy bajo y un acuerdo parcial razonablemente elevado. En Publicidad y RR. PP., UCM y URJC presentan percepciones similares, con pequeñas diferencias, ya que UCM dispersa en mayor medida sus opiniones mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo parcial. En Doble Grado, no hay consenso, pues URJC tiende al acuerdo total, mientras que UC3M lo hace hacia el acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación mayoritariamente también lo están, total o parcialmente, con la segunda, con un elevado grado de indiferencia. No hay consenso entre universidades ni entre el conjunto de las especialidades. Tampoco lo hay entre especialidades homónimas de distintas universidades.

11.6.8 Análisis cruce de preguntas B.06 y D.05

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.06, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.05, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que sus profesores...		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
B.06	le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta	D.05	las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente

La percepción en torno a la afirmación D.05 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial y total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, se observa falta de consenso en cuanto a las

percepciones, ya que URJC muestra un elevado acuerdo total mientras que UC3M muestra un valor muy bajo. UCM se sitúa en un punto intermedio. Tanto UCM como UC3M muestran valores elevados de indiferencia, así como valores bajos, pero no despreciables, de desacuerdo parcial y total.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas muestran percepciones similares, con pequeñas diferencias. Destaca Periodismo por mostrar un valor de acuerdo total ligeramente más elevado que el resto de especialidades. Todas ellas, en general, muestran percepciones homogéneas, siendo la suma del desacuerdo total, el parcial y la indiferencia igual al acuerdo parcial. El acuerdo total supone, aproximadamente, la mitad de las percepciones.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total, seguida de URJC, mientras que UC3M reparte sus percepciones entre todas las opciones, pues presenta el mayor acuerdo parcial y también los mayores desacuerdos parcial y total. En Comunicación Audiovisual, URJC tiende a agruparse en torno al acuerdo total, mientras que UCM y UC3M muestran el mayor acuerdo parcial, la mayor indiferencia y un desacuerdo parcial y total bajo, pero no despreciable, esto es, reparten sus percepciones entre todas las opciones posibles. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo total. En Doble Grado, URJC apuesta claramente por el acuerdo total, mientras que UC3M reparte sus percepciones entre todas las opciones.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre lo están con la segunda. Las percepciones se reparten entre todas las opciones posibles, esto es, no hay consenso en torno a la afirmación. No existe acuerdo entre universidades, ni entre el conjunto de las especialidades. Los resultados para especialidades homónimas en diferentes universidades son muy heterogéneos.

11.6.9 Análisis cruce de preguntas B.06 y D.08

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.06, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.08, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que sus profesores...		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
B.06	le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta	D.08	se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

La percepción en torno a la afirmación D.08 muestra tendencia a repartirse homogéneamente entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total, apareciendo percepciones de desacuerdo parcial elevados y desacuerdo total bajos, pero no despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas siguen la tendencia general, si bien UCM y URJC tienden a dispersar y repartir sus percepciones entre todas las opciones y UC3M tiende a concentrarse, ligeramente, en torno a la indiferencia y al acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Periodismo reparte sus percepciones de manera homogénea entre todas las opciones. Comunicación Audiovisual muestra el mayor desacuerdo parcial y total. Publicidad y RR. PP., el mayor acuerdo total. Doble Grado, tiende ligeramente a agruparse en torno a la indiferencia y al acuerdo parcial.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM y UC3M tienden a repartir sus percepciones homogéneamente entre todas las opciones,

mientras que URJC tiende a agruparse en torno a la indiferencia. En Comunicación Audiovisual, UCM y URJC tienden a repartir sus percepciones homogéneamente entre todas las opciones, mientras que UC3M tiende a agruparse ligeramente en torno al acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., UCM y URJC muestran percepciones similares. En Doble Grado, URJC apuesta por el acuerdo parcial, mientras que UC3M muestra mayor tendencia a la indiferencia.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre lo están con la segunda. Las percepciones se reparten entre todas las opciones posibles, esto es, no hay consenso en torno a la afirmación. No existe acuerdo entre universidades, ni entre el conjunto de las especialidades. Los resultados para especialidades homónimas en diferentes universidades son heterogéneos.

11.6.10 Análisis cruce de preguntas B.07 y D.07

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.07, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.07, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que sus profesores...		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
B.07	busquen que el alumno sea más autónomo	D.07	a medida que avanzase su etapa universitaria, aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

La percepción en torno a la afirmación D.07 muestra tendencia a repartirse a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial bajas, pero no despreciables, y de desacuerdo parcial, despreciables en número respecto al total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares,

Análisis de preguntas cruzadas

si bien URJC tiende a agruparse en torno al acuerdo parcial mientras que UCM dispersa sus opiniones.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Periodismo y Doble Grado muestran el mayor acuerdo parcial. Comunicación Audiovisual muestra la mayor indiferencia y el mayor desacuerdo parcial. Publicidad y RR. PP. se sitúa en un punto intermedio entre las anteriores.

Atendiendo a las diferencias entre especialidades homónimas de las distintas universidades, se observa que las especialidades de Comunicación Audiovisual, Publicidad y RR. PP. y Doble Grado muestran percepciones similares entre universidades. Sin embargo, en Periodismo se observan diferencias significativas, ya que UCM muestra el mayor acuerdo total, seguida de URJC, mientras que UC3M muestra un acuerdo total muy bajo, en beneficio de una mayor indiferencia. UC3M muestra valores bajos, pero no despreciables, de desacuerdo parcial y total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a muchos de ellos les suscita indiferencia e, incluso, desacuerdo parcial o total. Las universidades UCM y URJC muestran cierto consenso en sus opiniones, mientras que UC3M tiende a un mayor desacuerdo. Las especialidades homónimas de diferentes universidades también muestran consenso, a excepción de Periodismo, que muestra percepciones diferentes según la universidad.

11.6.11 Análisis cruce de preguntas B.07 y D.08

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.07, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.08, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que sus profesores...		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
B.07	busquen que el alumno sea más autónomo	D.08	se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

La percepción en torno a la afirmación D.08 muestra tendencia a dividirse a partes iguales entre el acuerdo parcial y la indiferencia. Aparecen percepciones de desacuerdo parcial y total que son, en suma, igual a la percepción de acuerdo total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares y siguen la tendencia general.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas siguen la tendencia general, a excepción de Doble Grado, quién presenta valores más elevados de indiferencia y acuerdo parcial, en detrimento del resto de opciones.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan algunas diferencias entre ellas. En Periodismo, tanto UCM como UC3M tienden a agruparse en torno a la indiferencia y al acuerdo parcial, mientras que URJC lo hace únicamente en torno a la indiferencia. En Comunicación Audiovisual, todas ellas muestran percepciones similares, aunque con ciertas diferencias. Mientras URJC reparte la mayoría de sus percepciones entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total, UCM y UC3M se desplazan hacia

Análisis de preguntas cruzadas

valores negativos y se reparten entre el desacuerdo parcial, la indiferencia y el acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., UCM y URJC muestran percepciones similares. En Doble Grado, URJC reparte sus opiniones entre todas las opciones, con cierta tendencia al acuerdo parcial, presentando también valores de desacuerdo parcial y total. UC3M tiende a la indiferencia y al acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre lo están con la segunda. No hay consenso en torno a la afirmación. Las percepciones se encuentran repartidas entre todas las opciones disponibles. Existe acuerdo, con pequeñas diferencias, entre universidades y especialidades.

11.6.12 Análisis cruce de preguntas B.08 y D.10

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación B.08, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.10, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con que sus profesores...		Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
B.08	le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente	D.10	sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

La percepción en torno a la afirmación D.10 muestra tendencia al acuerdo total. Los que no muestran acuerdo total sí lo hacen respecto al acuerdo parcial. La indiferencia es baja.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, siguiendo la tendencia general. Destaca URJC por mostrar un valor de acuerdo total ligeramente superior al resto.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Periodismo y Doble Grado muestran el mayor acuerdo total y la

mayor indiferencia. Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP. lo hacen con el mayor acuerdo parcial.

Se observan pequeñas diferencias entre especialidades homónimas de las distintas universidades. En Periodismo, UCM y URJC tienden a mostrar mayor acuerdo total que UC3M. En Comunicación Audiovisual, URJC destaca por presentar un acuerdo total ligeramente superior a UCM y UC3M. En Publicidad y RR. PP., URJC presenta un valor de acuerdo total superior al de UCM. En Doble Grado, las percepciones entre universidades son similares.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Las percepciones entre universidades y entre especialidades homónimas de diferentes universidades son razonablemente similares, si no existe un consenso total entre ellas, percibiéndose disimilitudes de carácter no excesivamente grande.

no siempre lo están con la segunda. Existe división de opiniones entre universidades y especialidades.

11.7 Cruce de preguntas del bloque E frente a las preguntas de los bloques A, B y C

11.7.1 Análisis cruce de preguntas E.01 y A.11

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.01, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.11, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	A.11	fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

Análisis de preguntas cruzadas

La percepción en torno a la afirmación A.11 muestra tendencia a repartirse a partes iguales entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total, apareciendo percepciones de desacuerdo parcial y total, aunque esta última despreciable en número.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien UC3M tiende a agruparse en torno al acuerdo parcial en mayor medida que el resto.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas muestran percepciones similares entre universidades. Únicamente destaca Periodismo, por mostrar mayor acuerdo parcial que el resto.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan algunas diferencias entre ellas. En Periodismo, UCM tiende a repartir sus percepciones mientras que URJC y UC3M tienden a agruparse en torno al acuerdo parcial. Los valores de indiferencia son elevados, en especial en UCM y UC3M. En Comunicación Audiovisual, las percepciones entre universidades no difieren sustancialmente. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra en torno a la indiferencia y al acuerdo parcial. En Doble Grado, URJC tiende a la indiferencia, mientras que UC3M lo hace hacia el acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre lo están con la segunda ya que, aunque muchos de ellos se muestran parcial o totalmente de acuerdo con la afirmación, a casi la mitad les suscita indiferencia o desacuerdo parcial o total. Existe consenso entre las universidades y las especialidades en conjunto. Sin embargo, si se consideran las especialidades homónimas de distintas universidades, se observan percepciones heterogéneas, luego no hay consenso entre ellas.

11.7.2 Análisis cruce de preguntas E.01 y A.15

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.01, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.15, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	A.15	le motiven en su proceso de aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación A.15 muestra tendencia a alinearse con el acuerdo total. Aquellos alumnos que no están totalmente de acuerdo sí están parcialmente de acuerdo. La indiferencia y el desacuerdo parcial son muy bajos.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien URJC destaca por presentar el mayor acuerdo total y UCM el mayor acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas muestran percepciones similares. Únicamente destaca Periodismo, por mostrar menor acuerdo total que el resto, así como Publicidad y RR. PP., que ofrece el mayor desacuerdo parcial.

Se observan pequeñas diferencias entre especialidades homónimas de las distintas universidades. En todas ellas, URJC muestra el mayor acuerdo total. Tanto en Periodismo como en Comunicación Audiovisual, UCM muestra un menor acuerdo total y un mayor acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, y sólo a algunos de ellos les suscita indiferencia o desacuerdo parcial. Existe un razonable nivel de acuerdo entre universidades, si bien URJC destaca por ser la que mayor acuerdo total

Análisis de preguntas cruzadas

muestra. Existe consenso entre el conjunto de las especialidades y entre las especialidades homónimas de las distintas universidades.

11.7.3 Análisis cruce de preguntas E.01 y B.03

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.01, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.03, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	B.03	adaptan la labor docente a la evolución de su aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación B.03 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno al acuerdo parcial, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial bajo, pero no despreciable.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM reparte sus votos en mayor medida que el resto, mientras que URJC muestra el mayor acuerdo total y UC3M el mayor acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas muestran un acuerdo parcial similar. Comunicación Audiovisual muestra el mayor acuerdo total mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor. Periodismo muestra la mayor indiferencia. Doble Grado se sitúa en un punto intermedio respecto de las anteriores.

Atendiendo a las diferencias entre especialidades homónimas de las distintas universidades, se observa que, en todas ellas, UC3M muestra un bajo grado de acuerdo total. En Periodismo, mientras UCM y URJC se agrupan en torno al acuerdo parcial, UC3M muestra una mayor indiferencia. En Comunicación Audiovisual,

URJC tiende al acuerdo total mientras que UCM y UC3M lo hace hacia el acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., las percepciones son similares en cuanto al acuerdo total, si bien URJC muestra un mayor acuerdo parcial y UC3M una mayor indiferencia. En Doble Grado, mientras URJC apuesta por el acuerdo total, UC3M lo hace por el acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a una parte importante de ellos les suscita indiferencia. No existe consenso entre universidades ni entre especialidades en su conjunto. Tampoco lo existe entre especialidades homónimas de distintas universidades. La universidad que presenta un menor acuerdo es UC3M.

11.7.4 Análisis cruce de preguntas E.01 y B.07

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.01, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.07, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	B.07	busquen que el alumno sea más autónomo

La percepción en torno a la afirmación B.07 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno al acuerdo parcial, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial, siendo estas últimas despreciables en número frente al resto.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien UCM muestra mayor indiferencia del resto.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las

Análisis de preguntas cruzadas

universidades, Comunicación Audiovisual muestra el mayor acuerdo total y Publicidad y RR. PP. muestra el menor, mientras Doble Grado presenta un acuerdo parcial muy superior al resto.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan algunas diferencias entre ellas. En Periodismo, UCM reparte sus percepciones, mostrando un pequeño desacuerdo parcial. URJC presenta el mayor acuerdo parcial y UC3M el mayor acuerdo total. En Comunicación Audiovisual, UCM tiende a agruparse en torno al acuerdo total, mientras que URJC y UC3M lo hacen en torno al acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., las percepciones entre universidades son similares. En Doble Grado, las percepciones son similares, aunque UC3M tiende más acusadamente al acuerdo parcial que URJC, ya que esta última presenta valores de desacuerdo parcial y total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación mayoritariamente también lo están, total o parcialmente, con la segunda, aunque una buena parte de ellos se muestra indiferente e, incluso, en desacuerdo. Existe acuerdo entre universidades, pero no en el conjunto de las especialidades ni, tampoco, entre especialidades homónimas de distintas universidades.

11.7.5 Análisis cruce de preguntas E.01 y B.08

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.01, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.08, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	B.08	le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

La percepción en torno a la afirmación B.08 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia bajas, así como de desacuerdo parcial despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, siguiendo la tendencia general.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado muestra el mayor acuerdo parcial, seguida de Comunicación Audiovisual, mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor acuerdo parcial y la mayor indiferencia.

No Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda.

11.7.6 Análisis cruce de preguntas E.01 y C.07

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.01, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación C.07, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje	C.07	sepan cómo motivar a sus alumnos

La percepción en torno a la afirmación C.07 muestra tendencia a alinearse con el acuerdo total. Los alumnos que no están totalmente de acuerdo sí están parcialmente de acuerdo. La indiferencia es baja y el desacuerdo parcial, despreciable.

Análisis de preguntas cruzadas

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, siguiendo la tendencia general.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas muestran percepciones similares. Únicamente destaca Doble Grado por presentar aún menos indiferencia que el resto.

No Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda.

11.7.7 Análisis cruce de preguntas E.02 y A.10

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.02, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.10, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.02	Se aprende más con la práctica que con la teoría	A.10	fomenten su participación en clase

La percepción en torno a la afirmación A.10 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno al acuerdo parcial, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial y total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM y URJC muestran percepciones similares, dividiendo sus percepciones a partes iguales entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el acuerdo total. Sin embargo, UCM tiende en mayor medida al acuerdo

parcial, en detrimento de la indiferencia y el acuerdo parcial, presentando ambas percepciones más bajas.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Publicidad y RR. PP. muestra el mayor acuerdo total, Comunicación Audiovisual, Doble Grado el mayor acuerdo parcial, y Periodismo la mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, Publicidad y RR. PP. muestra el mayor acuerdo total, Comunicación Audiovisual, Doble Grado el mayor acuerdo parcial, y Periodismo la mayor indiferencia. En Comunicación Audiovisual, las universidades presentan percepciones similares, todas ellas agrupadas en torno al acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., mientras UCM tiende a agruparse en torno al acuerdo total, URJC lo hace en torno al acuerdo parcial. En Doble Grado, URJC reparte sus opiniones entre la indiferencia, el acuerdo parcial y en total. UC3M también lo hace, aunque tiende a agruparse, en mayor medida, en torno al acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, aunque a muchos de ellos les suscita indiferencia e, incluso, desacuerdo parcial. Excepto en Comunicación Audiovisual, existen discrepancias entre asignaturas homónimas de diferentes universidades.

11.7.8 Análisis cruce de preguntas E.02 y B.05

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.02, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.05, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:	Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...
---	--

Análisis de preguntas cruzadas

E.02	Se aprende más con la práctica que con la teoría	B.05	se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos
------	--	------	--

La percepción en torno a la afirmación B.05 muestra tendencia a alinearse mayoritariamente con el acuerdo total. Aparece cierta indiferencia y algo de desacuerdo parcial, ambas de valor bajo.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran un elevado acuerdo total, siendo URJC la que mayor valor presenta. El mayor acuerdo parcial lo presenta UC3M. UCM muestra la mayor indiferencia. El pequeño desacuerdo parcial es ofrecido por URJC.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas muestran valores similares, aunque Publicidad y RR. PP. muestra un acuerdo total ligeramente inferior a las otras tres especialidades.

Se observan pequeñas diferencias entre especialidades homónimas de las distintas universidades. En Periodismo, URJC tiende a mostrar el mayor acuerdo total, aunque también cierto desacuerdo parcial, mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. UCM muestra un acuerdo total elevado, aunque también cierta indiferencia. En Comunicación Audiovisual, UCM muestra la mayor indiferencia, URJC el mayor acuerdo total y UC3M el mayor acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., UCM tiende a dispersar sus opiniones en mayor medida que URJC, quien las concentra en torno al acuerdo total. En Doble Grado, UC3M tiende a dispersar sus opiniones en mayor medida que URJC, quien las concentra en torno al acuerdo total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Sólo a algunos alumnos de UCM les suscita indiferencia y sólo a algunos de URJC les suscita desacuerdo parcial. Existe un razonable grado de consenso entre universidades y especialidades, si bien URJC tiende a ser la que mayor grado de acuerdo muestra

y UCM la que menos. Sólo un pequeño grupo de alumnos no se muestra parcial o totalmente de acuerdo.

11.7.9 Análisis cruce de preguntas E.03 y A.13

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.03, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.13, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.03	Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo	A.13	le ayuden a razonar lo que aprende

La percepción en torno a la afirmación A.13 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia bajas, así como de desacuerdo parcial y total, ambas despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Comunicación Audiovisual y Doble Grado muestran el mayor acuerdo total mientras que Periodismo Publicidad y RR. PP. muestran el mayor acuerdo parcial, la mayor indiferencia y el mayor desacuerdo parcial.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. URJC se sitúa en un punto intermedio. En Comunicación Audiovisual, URJC tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. UCM se sitúa en un punto intermedio. En Publicidad y RR. PP., UCM presenta un valor de acuerdo parcial cercano al de URJC, pero dispersa

Análisis de preguntas cruzadas

ligeramente sus opiniones, mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo total. En Doble Grado, URJC y UC3M presentan percepciones similares en cuanto al acuerdo total, si bien URJC presenta valores de desacuerdo parcial y total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos alumnos les suscita indiferencia. Sólo a algunos de ellos les suscita desacuerdo parcial o total. Existe un razonable consenso entre universidades, aunque UC3M muestra menor tendencia al acuerdo total. También existe consenso entre especialidades en su conjunto y entre especialidades homónimas de distintas universidades, a excepción de Periodismo.

11.7.10 Análisis cruce de preguntas E.03 y B.08

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.03, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.08, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.03	Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo	B.08	le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

La percepción en torno a la afirmación B.08 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia bajas, así como un pequeño desacuerdo parcial, despreciable en número frente al resto.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado y Comunicación Audiovisual muestran el mayor

acuerdo total mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor, así como la mayor indiferencia.

No se observan grandes diferencias entre especialidades homónimas de las distintas universidades. En Periodismo, las percepciones son muy similares. En Comunicación Audiovisual, UCM muestra el mayor acuerdo total y UC3M el mayor acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones, mostrando una indiferencia elevada, mientras que URJC muestra el mayor acuerdo total. En Doble Grado, UC3M ofrece el mayor acuerdo total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Sólo a algunos de ellos les suscita indiferencia o desacuerdo. No hay diferencias relevantes entre universidades, especialidades en su conjunto o especialidades homónimas de diferentes universidades.

11.7.11 Análisis cruce de preguntas E.04 y B.08

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.04, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.08, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.04	Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea	B.08	le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

La percepción en torno a la afirmación B.08 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia bajas, así como de desacuerdo parcial despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares.

Análisis de preguntas cruzadas

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado y Comunicación Audiovisual muestran el mayor acuerdo total, mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor.

No Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, todas las universidades muestran un acuerdo total similar. UCM muestra el mayor acuerdo parcial, mientras que URJC y UC3M muestran la mayor indiferencia. En Comunicación Audiovisual, UCM muestra el mayor acuerdo total, UC3M el mayor acuerdo parcial y URJC la mayor indiferencia. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones y muestra una mayor indiferencia, mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo total. En Doble Grado, las percepciones entre universidades son similares.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos les suscita indiferencia.

11.7.12 Análisis cruce de preguntas E.04 y B.11

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.04, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.11, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.04	Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea	B.11	tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

La percepción en torno a la afirmación B.11 muestra tendencia a dividirse a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como un pequeño desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM dispersa sus opiniones, mostrando una elevada indiferencia. URJC muestra el mayor acuerdo total y UC3M el mayor acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado muestra el mayor acuerdo total, mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor. Así mismo, Publicidad y RR. PP. muestra el mayor acuerdo parcial y la mayor indiferencia. El resto de especialidades reparten sus percepciones entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total.

Atendiendo a las diferencias entre especialidades homónimas de las distintas universidades, únicamente se observa disparidad de percepciones en Comunicación Audiovisual, donde UCM y URJC muestran el mayor acuerdo total mientras que UC3M ofrece el mayor acuerdo parcial. Tanto UCM como UC3M muestran mayor indiferencia que URJC. En Publicidad y RR. PP., URJC muestra el mayor acuerdo total mientras que UCM presenta una mayor indiferencia. En Periodismo y en Doble Grado, las percepciones de las universidades son muy similares.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos les suscita indiferencia. Existe acuerdo entre universidades. No existe consenso entre especialidades si se consideran éstas en su conjunto, esto es, contemplando la suma de las percepciones de todas las universidades para una misma especialidad. Si se consideran las especialidades homónimas de distintas universidades, existe consenso entre ellas, a excepción de Comunicación Audiovisual, donde las percepciones varían considerablemente en UC3M, en comparación con UCM y URJC.

11.7.13 Análisis cruce de preguntas E.05 y A.04

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.05, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.04, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.05	Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje	A.04	tengan capacidad de escucha

La percepción en torno a la afirmación A.04 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia bajas, así como de desacuerdo parcial despreciables en número frente al total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM y URJC muestran percepciones similares, agrupadas en torno al acuerdo total, mientras que UC3M ofrece un menor acuerdo total, en beneficio de un mayor acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, las percepciones son muy similares. Únicamente destaca Comunicación Audiovisual por presentar un acuerdo total ligeramente superior al resto, así como una indiferencia menor. Periodismo muestra la mayor indiferencia.

Analizando lo referente a las especialidades homónimas de las distintas universidades, tanto Publicidad y RR. PP. como Doble Grado presentan percepciones muy similares en cuanto al acuerdo total y URJC destaca, en ambas, por presentar un mayor acuerdo parcial. En Periodismo, URJC muestra el mayor acuerdo total y UC3M el menor acuerdo total y el mayor acuerdo parcial, situándose UCM en un punto medio entre ambas. En Comunicación Audiovisual,

URJC muestra el mayor acuerdo total y UC3M el menor acuerdo total y el mayor acuerdo parcial, situándose UCM en un punto medio entre ambas.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Sólo a algunos de ellos les suscita indiferencia. Existe un razonable consenso entre universidades y especialidades.

11.7.14 Análisis cruce de preguntas E.05 y C.05

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.05, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación C.05, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.05	Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje	C.05	aprendan técnicas de enseñanza

La percepción en torno a la afirmación C.05 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia, así como de desacuerdo parcial, aunque estas últimas despreciables.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM y URJC muestran una mayor tendencia al acuerdo total que UC3M, que reparte sus percepciones a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Publicidad y RR. PP. es la que se inclina en mayor medida por el acuerdo total, siendo Doble Grado la que menos. Periodismo y Doble Grado

Análisis de preguntas cruzadas

presentan el mayor acuerdo parcial. Comunicación Audiovisual se sitúa en un punto intermedio entre las demás.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, URJC tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el menor acuerdo total, el mayor acuerdo parcial y la mayor indiferencia. En Comunicación Audiovisual, las percepciones de las universidades son muy similares, si bien UC3M tiende ligeramente a un mayor acuerdo total que el resto. En Publicidad y RR. PP., las percepciones de las universidades son muy similares, si bien UCM tiende ligeramente a un mayor acuerdo total y parcial que URJC. En Doble Grado, URJC ofrece un valor elevado de acuerdo total mientras que UC3M reparte sus opiniones entre la indiferencia y el acuerdo parcial y total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Existe consenso entre UCM y URJC, tendiendo hacia el acuerdo total. Sin embargo, UC3M tiende, en mayor medida, al acuerdo parcial.

11.7.15 Análisis cruce de preguntas E.06 y A.01

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.06, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.01, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.06	Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje	A.01	sean buenos comunicadores

La percepción en torno a la afirmación A.01 muestra tendencia al acuerdo total. Los alumnos que no están totalmente de acuerdo sí están parcialmente de acuerdo. El grado de indiferencia es muy bajo.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, las percepciones son similares, agrupadas en torno al acuerdo total, si bien Periodismo muestra una mayor indiferencia que el resto y Publicidad y RR. PP. muestra el acuerdo total más pequeño, en beneficio de un acuerdo parcial ligeramente mayor que el resto.

Las percepciones de las especialidades homónimas de las distintas universidades son similares.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda.

11.7.16 Análisis cruce de preguntas E.07 y B.06

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.07, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.06, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.07	Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos	B.06	le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

La percepción en torno a la afirmación B.06 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial. Aparecen, así mismo, percepciones de desacuerdo total, despreciables en número frente al resto.

Análisis de preguntas cruzadas

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM muestra el mayor acuerdo total y UC3M el menor, mostrando esta última una tendencia al acuerdo parcial mayor que el resto de universidades.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado muestra el mayor acuerdo total mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor, así como la mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM presenta el mayor acuerdo total. URJC y UC3M reparten sus percepciones, a partes iguales, entre el acuerdo parcial y el total, mostrando, ambas, valores no despreciables de desacuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, UCM muestra el mayor acuerdo total y UC3M el menor. Todas las universidades muestran valores no despreciables de desacuerdo parcial o total. En Publicidad y RR. PP., UCM y URJC muestran percepciones similares en cuanto al acuerdo total, si bien la primera tiende a dispersar sus opiniones, mostrando una elevada indiferencia. En Doble Grado, URJC apuesta por el acuerdo total, mientras que UC3M se reparte a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a muchos de ellos les suscita indiferencia y, a algunos de ellos, les suscita desacuerdo parcial o total. Existe consenso entre universidades y entre especialidades en su conjunto. Sin embargo, se observan percepciones discrepantes entre especialidades homónimas de distintas universidades.

11.7.17 Análisis cruce de preguntas E.07 y B.09

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.07, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.09, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.07	Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos	B.09	fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información

La percepción en torno a la afirmación B.09 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo ciertas percepciones de indiferencia.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas siguen la tendencia general, agrupándose mayoritariamente en torno al acuerdo total, a excepción de Publicidad y RR. PP. que, reparte sus percepciones a partes iguales entre el acuerdo parcial y total y presenta una elevada indiferencia.

Únicamente se observan diferencias significativas entre especialidades homónimas de las distintas universidades en el caso de la especialidad de Periodismo, donde UCM muestra el mayor acuerdo total y UC3M el menor. La indiferencia de UCM es baja, mientras que la de URJC y UC3M es mayor. En Comunicación Audiovisual y en Publicidad y RR. PP., UCM tiende a mostrar un acuerdo total ligeramente superior al resto. En Doble Grado, URJC muestra mayor acuerdo total que UC3M.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos alumnos les suscita indiferencia. Existe consenso entre universidades y en el conjunto de las especialidades. Sin embargo, tanto Periodismo como Publicidad y RR. PP. tienden a mostrar percepciones diferentes según la universidad.

11.7.18 Análisis cruce de preguntas E.08 y A.12

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.08, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.12, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.08	La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes	A.12	planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

La percepción en torno a la afirmación A.12 muestra tendencia a repartirse a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial, aunque estas últimas despreciables en número frente al resto.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas dividen a partes iguales sus opiniones entre el acuerdo parcial y el total, si bien se observa que UCM muestra un acuerdo total ligeramente superior al resto y UC3M muestra un acuerdo total ligeramente inferior al resto, situándose URJC en un punto medio. UC3M presenta la mayor indiferencia.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado muestra el mayor acuerdo total mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor. Periodismo presenta la mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, UCM presenta el mayor acuerdo total, URJC el mayor acuerdo parcial y UCM y UC3M la mayor indiferencia. En Publicidad y RR. PP., mientras UCM tiende al acuerdo total URJC lo hace hacia el acuerdo parcial.

En Doble Grado, URJC apuesta por el acuerdo total mientras que UC3M reparte sus percepciones a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos de ellos les suscita indiferencia. UCM es la universidad que apuesta en mayor media por el acuerdo total, mientras que UC3M lo hace por el acuerdo parcial, situándose URJC en un punto intermedio, esto es, repartiendo sus percepciones a partes iguales entre ambas opciones. No existe consenso entre especialidades en su conjunto ni entre especialidades homónimas de distintas universidades.

11.7.19 Análisis cruce de preguntas E.08 y B.06

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.08, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.06, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.08	La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes	B.06	le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

La percepción en torno a la afirmación B.06 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como percepciones bajas de desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas siguen la tendencia general, si bien se observa que UCM muestra un acuerdo total ligeramente superior al resto y UC3M muestra un acuerdo total ligeramente inferior al resto, situándose URJC en un

Análisis de preguntas cruzadas

punto medio. Todas ellas presentan valores similares de indiferencia y de desacuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Doble Grado muestra el mayor acuerdo total mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor. Publicidad y RR. PP. presenta, así mismo, la mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que URJC y UC3M dividen sus percepciones a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total. En Comunicación Audiovisual, UCM presenta el mayor acuerdo total y UC3M la mayor indiferencia y el mayor desacuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., UCM y URJC muestran percepciones similares. En Doble Grado, URJC apuesta por el acuerdo total mientras que UC3M reparte sus percepciones entre el acuerdo parcial y el total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos de ellos les suscita indiferencia e, incluso, desacuerdo parcial. UCM es la universidad que apuesta en mayor media por el acuerdo total, mientras que UC3M lo hace por el acuerdo parcial, situándose URJC en un punto intermedio, esto es, repartiendo sus percepciones a partes iguales entre ambas opciones. No existe consenso entre especialidades en su conjunto ni entre especialidades homónimas de distintas universidades.

11.7.20 Análisis cruce de preguntas E.08 y B.08

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.08, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.08, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.08	La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes	B.08	le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

La percepción en torno a la afirmación B.08 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último, apareciendo percepciones de indiferencia, así como de desacuerdo parcial bajas.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien la menor indiferencia mostrada por UC3M se transforma en desacuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas muestran percepciones similares, con pequeñas diferencias. Doble Grado muestra el mayor acuerdo total mientras que Publicidad y RR. PP. muestra el menor. Periodismo muestra el mayor desacuerdo parcial.

Apenas Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan algunas diferencias entre ellas. En Periodismo, las percepciones de las universidades son muy similares en cuanto a acuerdo total y parcial. UCM y UC3M presentan cierto grado de desacuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, UCM muestra el mayor acuerdo total, UC3M el mayor acuerdo parcial y URJC la mayor indiferencia. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones, presentando una indiferencia elevada, mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo total. En Doble Grado, las percepciones de URJC y UC3M son similares en cuanto a acuerdo total, si bien la primera muestra mayor indiferencia que la segunda.

Análisis de preguntas cruzadas

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos les suscita indiferencia.

11.7.21 Análisis cruce de preguntas E.09 y B.03

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.09, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación B.03, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.09	Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje	B.03	adaptan la labor docente a la evolución de su aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación B.03 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno al acuerdo parcial, apareciendo percepciones de indiferencia elevadas, así como de desacuerdo parcial y total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM y URJC reparten sus percepciones entre el acuerdo parcial y el total, mientras que UC3M tiende a agruparse en torno al acuerdo parcial, aunque muestra la mayor indiferencia. El mayor desacuerdo parcial es ofrecido por UCM.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, Comunicación Audiovisual muestra el mayor acuerdo total, Publicidad y RR. PP. el mayor acuerdo parcial, aunque también la mayor indiferencia. Periodismo muestra la mayor indiferencia. Doble Grado reparte sus percepciones, principalmente entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total, de manera más homogénea que el resto.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM tiende a

mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. URJC reparte sus percepciones de manera más homogénea que el resto. En Comunicación Audiovisual, UCM y UC3M muestran el mayor acuerdo parcial, mientras que URJC lo hace con el mayor acuerdo total. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo parcial. En Doble Grado, URJC apuesta por el acuerdo total mientras que UC3M lo hace por el acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación mayoritariamente también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a muchos les suscita indiferencia e, incluso, desacuerdo parcial o total. No existe consenso entre universidades ni entre especialidades en su conjunto. Tampoco lo existe entre especialidades homónimas de distintas universidades.

11.7.22 Análisis cruce de preguntas E.10 y A.15

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.10, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación A.15, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.10	Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje	A.15	le motiven en su proceso de aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación A.15 muestra tendencia a alinearse con el acuerdo total, apareciendo percepciones de indiferencia bajas, pero no despreciables y percepciones de desacuerdo parcial también bajas.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, con valores de acuerdo total altos en todas ellas. URJC ofrece el mayor acuerdo total, ligeramente por encima de UCM y URJC, que muestran el mayor acuerdo parcial.

Análisis de preguntas cruzadas

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas siguen la tendencia general. Comunicación Audiovisual y Doble Grado muestran el mayor acuerdo total. Periodismo muestra el mayor acuerdo parcial y Publicidad y RR. PP. la mayor indiferencia y el mayor desacuerdo parcial.

Se observan ciertas diferencias entre especialidades homónimas de las distintas universidades. En Periodismo, las tres universidades muestran el mismo acuerdo total y UCM muestra un acuerdo parcial mayor al resto. En Comunicación Audiovisual, URJC muestra el mayor acuerdo total y UCM y UC3M el mayor acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., UCM dispersa sus opiniones mientras que URJC las concentra en torno al acuerdo total. En Doble Grado, URJC y UC3M ofrecen elevados valores de acuerdo total, si bien el valor más alto lo da la primera.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, aunque una pequeña parte de los alumnos muestra indiferencia o desacuerdo parcial o total. El consenso entre universidades y especialidades es razonablemente alto. No se observan diferencias significativas entre especialidades homónimas de diferentes universidades.

11.7.23 Análisis cruce de preguntas E.10 y C.07

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con la afirmación E.10, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación C.07, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con la siguiente afirmación:		Muestra cierto grado de acuerdo con que sus profesores...	
E.10	Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje	C.07	sepan cómo motivar a sus alumnos

La percepción en torno a la afirmación C.07 muestra tendencia alinearse con el acuerdo total. Los alumnos que no están totalmente de acuerdo sí están parcialmente de acuerdo. La indiferencia es razonablemente baja.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien UC3M muestra un acuerdo total ligeramente menor a UCM y URJC, en beneficio de un mayor acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas siguen la tendencia general.

Apenas Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan algunas diferencias entre ellas. En Periodismo, UCM tiende a mostrar el mayor acuerdo total mientras que UC3M muestra el mayor acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, URJC muestra un acuerdo total ligeramente por encima de UCM y URJC. En Publicidad y RR. PP., las percepciones son similares entre universidades. En Doble Grado, URJC ofrece el mayor acuerdo total y UC3M el mayor acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, y sólo a algunos les suscita indiferencia.

11.8 Cruce de todas las preguntas de los bloques A, B y C frente a las preguntas del bloque D

11.8.1 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.01

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.01, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
	D.01	participaría más activamente en la clase

La percepción en torno a la afirmación D.01 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último. Las percepciones de indiferencia o desacuerdo parcial que aparecen se pueden considerar despreciables en número frente al resto.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, con pequeñas diferencias. UC3M muestra el mayor acuerdo total y URJC el mayor acuerdo parcial. UCM se sitúa en un punto intermedio.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, se observa división de opiniones entre los que se inclinan por el acuerdo parcial y los que lo hacen por el acuerdo total. Doble Grado y Publicidad y RR. PP. muestran los mayores valores de acuerdo total, mientras que Comunicación Audiovisual y Periodismo ofrecen valores más bajos, en beneficio de un mayor acuerdo parcial.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM muestra un acuerdo total muy superior a URJC y UC3M, que dividen sus percepciones a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total. En Comunicación Audiovisual, UC3M muestra un acuerdo total superior a UCM y URJC, que dividen sus percepciones a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total. UC3M muestra, además, cierto desacuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., las percepciones son muy similares entre UCM y URJC. En Doble Grado, la totalidad de los alumnos de UC3M muestra acuerdo total, mientras que una parte de los de URJC se inclina por el acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Por contra, se observa que no existe homogeneidad entre las percepciones de los alumnos de especialidades homónimas de distintas universidades.

11.8.2 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.02

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.02, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
	D.02	no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

La percepción en torno a la afirmación D.02 muestra tendencia a repartirse de manera heterogénea entre todas las opciones disponibles. Si bien una mayoría de los alumnos se inclina por el acuerdo total, muchos de ellos lo hacen por el acuerdo parcial y, una parte importante, por la indiferencia o el desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, se observa cierta heterogeneidad en cuanto a la percepción mostrada. Todas ellas dispersan sus opiniones entre todas las opciones disponibles. Doble Grado es la más polarizada, pues una mayoría de sus alumnos se inclina por el acuerdo total, mientras una parte lo hace por el desacuerdo total. Publicidad y RR. PP. tiende a agruparse en torno al acuerdo parcial, y lo hace en mayor medida que Comunicación Audiovisual y Periodismo, que muestran un grado razonablemente elevado de acuerdo total y reparten el resto de sus percepciones entre el desacuerdo parcial, la indiferencia y el acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, se observa división de opiniones entre los que se inclinan por el acuerdo parcial y los que lo hacen por el acuerdo total. Doble Grado y Publicidad y RR. PP. muestran los mayores valores de acuerdo total, mientras que Comunicación Audiovisual y Periodismo ofrecen valores más bajos, en beneficio de un mayor acuerdo parcial.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM reparte sus percepciones a partes iguales entre el acuerdo parcial y total, mientras que URJC y UC3M presentan mayor dispersión entre todas las opciones, a excepción de la más negativa de ellas. En Comunicación Audiovisual, UCM dispersa sus opiniones, mientras que URJC tiende al acuerdo total. UC3M se polariza, pues presenta un elevado grado de acuerdo total, pero, también, indiferencia y desacuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., UCM reparte sus percepciones entre todas las opciones, a excepción de la más negativa, mientras que URJC las divide entre el acuerdo parcial y total. En Doble Grado, la mayoría de los alumnos de UC3M está totalmente de acuerdo con la afirmación y el resto se sitúa en el lado contrario, esto es, en el desacuerdo total. URJC tiende al acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre lo están con la segunda. Las respuestas se reparten de manera totalmente

heterogénea entre todas las opciones disponibles. No hay acuerdo entre universidades, ni entre especialidades. Tampoco lo hay entre especialidades homónimas de distintas universidades.

11.8.3 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.03

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.03, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
	D.03	la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

La percepción en torno a la afirmación D.03 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último. Las percepciones de indiferencia que aparecen son bajas.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, con pequeñas diferencias. UCM muestra el mayor acuerdo total, ligeramente por encima del resto. URJC ofrece cierta indiferencia. UC3M tiende a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, aunque con mayor valor de este último.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas siguen la tendencia general, a excepción de Doble Grado, que se inclina casi totalmente por el acuerdo total.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM muestra un acuerdo total muy superior a URJC y UC3M, que dividen sus percepciones entre

Análisis de preguntas cruzadas

el acuerdo parcial y el total. Además, URJC muestra cierta indiferencia. En Comunicación Audiovisual, URJC apuesta por el acuerdo total, mostrando una pequeña indiferencia, mientras que UCM y UC3M dividen sus percepciones entre el acuerdo total y el parcial. En Publicidad y RR. PP., URJC apuesta por el acuerdo total mientras que UCM divide sus percepciones entre el acuerdo total y el parcial. En Doble Grado, la totalidad de los alumnos de UC3M muestra acuerdo total, mientras que una parte de los de URJC se inclina por el acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Por contra, se observa que no existe homogeneidad entre las percepciones de los alumnos de especialidades homónimas de distintas universidades.

11.8.4 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.04

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.04, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
	D.04	la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación D.04 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último. Las percepciones de indiferencia o desacuerdo parcial son bajas.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM tiende al acuerdo total, URJC se reparte entre el acuerdo total y el parcial y UC3M dispersa sus opiniones entre todas las opciones, a excepción de la más negativa.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, se observa división de opiniones. Publicidad y RR. PP. y Periodismo tienden a agruparse en torno al acuerdo total, mientras que Comunicación Audiovisual y Doble Grado se reparten entre el acuerdo total y el parcial, con cierta indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM muestra un acuerdo total muy superior a URJC y UC3M, que dividen sus percepciones a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total. En Comunicación Audiovisual, UCM y UC3M muestran el mayor acuerdo total y URJC el mayor acuerdo parcial. UC3M muestra, además, cierto desacuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., las percepciones son muy similares entre UCM y URJC, aunque UCM muestra cierta indiferencia. En Doble Grado, URJC se reparte a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total, mientras que UC3M opta por dividirse entre la indiferencia y el acuerdo parcial, siendo las percepciones de acuerdo total muy bajas.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación mayoritariamente también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a muchos les suscita indiferencia o desacuerdo parcial. No existe homogeneidad entre las percepciones de los alumnos de especialidades homónimas de distintas universidades.

11.8.5 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.05

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.05, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
	D.05	las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente

La percepción en torno a la afirmación D.05 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último. Las percepciones de indiferencia o desacuerdo parcial que aparecen son bajas, a excepción del caso de UC3M, como se indicará más adelante.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UCM y URJC presentan un acuerdo total elevado, siendo el resto de percepciones de acuerdo parcial. UC3M reparte sus percepciones entre todas las opciones, a excepción de la más negativa, presentando un desacuerdo parcial pequeño y una indiferencia elevada.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, se observa división de opiniones. Periodismo y Publicidad y RR. PP. ofrecen el mayor acuerdo total, siendo el resto de percepciones de acuerdo parcial. Comunicación Audiovisual muestra un valor de acuerdo total inferior al de las anteriores, junto a un valor de acuerdo parcial similar al de las mismas. Doble Grado muestra un valor de acuerdo total más bajo, un valor de acuerdo parcial similar y una indiferencia mucho mayor.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan ciertas diferencias. En Periodismo, UCM se reparte entre el acuerdo parcial y el total, mientras que URJC apuesta por el acuerdo total. UC3M se polariza, pues ofrece valores similares de desacuerdo parcial, indiferencia y acuerdo parcial, iguales en suma a los del acuerdo total. En Comunicación Audiovisual, UCM se reparte entre el acuerdo parcial y el total, mientras que URJC apuesta por el acuerdo total. UC3M se polariza, pues ofrece valores similares de indiferencia y acuerdo parcial, iguales en suma a los del acuerdo total. En Publicidad y RR. PP., las percepciones son muy similares entre UCM y URJC. En Doble Grado, UC3M tiende a repartirse entre el acuerdo total y el parcial, con valores elevados de indiferencia. URJC se reparte entre el acuerdo total y la indiferencia, con valores muy elevados de esta última.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a muchos de ellos les suscita indiferencia, y a algunos de ellos desacuerdo parcial. Por contra, se observa que no existe homogeneidad entre las percepciones de los alumnos de especialidades homónimas de distintas universidades.

11.8.6 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.06

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.06, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
	D.06	se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

Análisis de preguntas cruzadas

La percepción en torno a la afirmación D.06 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último. Aparecen percepciones de indiferencia o desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, con pequeñas diferencias. UCM muestra el mayor acuerdo total, aunque también la mayor indiferencia. UC3M presenta valores de desacuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, se observa división de opiniones entre los que se inclinan por el acuerdo parcial y los que lo hacen por el acuerdo total. Publicidad y RR. PP. muestra los mayores valores de acuerdo total, mientras que Comunicación Audiovisual y Periodismo ofrecen valores más bajos, en beneficio de un mayor acuerdo parcial.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM muestra un acuerdo total superior a URJC y UC3M, que dividen sus percepciones entre el acuerdo parcial y el total y, además, en el caso de UC3M, ésta presenta también cierta indiferencia. En Comunicación Audiovisual, URJC y UC3M muestran un acuerdo total superior a UCM, que dividen sus percepciones a partes iguales entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total. En Publicidad y RR. PP., URJC presenta un acuerdo total mayor que UCM. En Doble Grado, URJC apuesta por el acuerdo total en mayor medida que UC3M, que reparte sus percepciones entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total, aunque principalmente en torno a este último.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos les suscita indiferencia o desacuerdo parcial. Por contra, se observa que no existe homogeneidad entre las percepciones de los alumnos de especialidades homónimas de distintas universidades.

11.8.7 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.07

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.07, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
	D.07	a medida que avanzase su etapa universitaria, el alumno aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

La percepción en torno a la afirmación D.07 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, con tendencia ligeramente superior en torno a este último. Las percepciones de indiferencia o desacuerdo parcial que aparecen son bajas.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, con pequeñas diferencias. UCM muestra el mayor acuerdo total y URJC el mayor acuerdo parcial. Tanto UCM como UC3M muestran desacuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, se observan ciertas diferencias. Publicidad y RR. PP. muestra el mayor acuerdo total. Periodismo y Comunicación Audiovisual reparten sus percepciones entre el acuerdo parcial y el total, fundamentalmente en torno a este último. Doble Grado presenta un acuerdo total muy bajo pero un acuerdo parcial muy elevado.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, URJC tiende a agruparse en torno al acuerdo total. UCM también lo hace, pero en menor

Análisis de preguntas cruzadas

medida, pues muestra cierta tendencia a la indiferencia y al desacuerdo parcial. UC3M reparte sus percepciones entre todas las opciones, a excepción de la más negativa. En Comunicación Audiovisual, UC3M muestra un acuerdo total superior a UCM y URJC, que dividen sus percepciones entre el acuerdo parcial y el total, junto con percepciones de indiferencia en el caso de UCM y de desacuerdo parcial en el caso de UC3M. En Publicidad y RR. PP., las percepciones son muy similares entre UCM y URJC. En Doble Grado, tanto URJC como UC3M apuestan por el acuerdo parcial, aunque esta última lo hace en mayor medida.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, aunque a algunos de ellos les suscita indiferencia o desacuerdo parcial. Por contra, se observa que no existe homogeneidad entre las percepciones de los alumnos de especialidades homónimas de distintas universidades.

11.8.8 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.08

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.08, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
	D.08	el alumno se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

La percepción en torno a la afirmación D.08 muestra tendencia a repartir las percepciones entre todas las opciones disponibles. Mayoritariamente, los alumnos se inclinan por los acuerdos parcial y total, pero muchos de ellos lo hacen por la indiferencia, el desacuerdo parcial o el total. Es decir, no hay consenso en torno a la afirmación.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas reparten sus percepciones entre todas las opciones. No obstante, cabe destacar que UCM tiende a agruparse en torno al acuerdo parcial, URJC lo hace en torno a los acuerdos parcial y total y UC3M dispersa y polariza sus opiniones, pues presenta, a la vez, el mayor acuerdo total y el mayor desacuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, se observa división de opiniones. Doble Grado y Publicidad y RR. PP. son los más optimistas, pues muestran los mayores valores de acuerdo, como suma del total y del parcial, mientras que Comunicación Audiovisual y Periodismo tienden a un mayor desacuerdo, pues presentan mayor indiferencia y mayor desacuerdo parcial que el resto.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. Tanto en Periodismo como en Comunicación Audiovisual, UCM tiende a agruparse en torno al acuerdo parcial, mientras que URJC y UC3M reparten sus percepciones, mostrando incluso desacuerdo total. En Publicidad y RR. PP., URJC tiende a repartirse entre el acuerdo parcial y el total. UCM también lo hace, si bien también presenta indiferencia y desacuerdo parcial. En Doble Grado, mientras UC3M tiende al acuerdo total, URJC lo hace hacia el acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación no siempre lo están con la segunda. No existe consenso entre universidades, ni entre especialidades en su conjunto, ni entre especialidades homónimas de diferentes universidades.

11.8.9 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.09

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B

Análisis de preguntas cruzadas

y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.09, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
	D.09	sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

La percepción en torno a la afirmación D.09 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último. Las percepciones de indiferencia que aparecen son bajas.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, con pequeñas diferencias. UCM muestra el mayor acuerdo total y URJC y UC3M el mayor acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, se observa división de opiniones entre los que se inclinan por el acuerdo parcial y los que lo hacen por el acuerdo total. Publicidad y RR. PP. muestra los mayores valores de acuerdo total, mientras que Comunicación Audiovisual y Periodismo ofrecen valores más bajos, en beneficio de un mayor acuerdo parcial. Doble Grado reparte sus percepciones entre el acuerdo total y el parcial, junto a una cierta indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM y URJC muestran un acuerdo total muy elevado, mientras que UC3M tiende a repartir sus percepciones a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total. En Comunicación Audiovisual, UCM muestra un acuerdo total elevado, mientras que URJC y UC3M lo presentan más bajo, en beneficio de un mayor acuerdo parcial. UCM muestra, a su vez, valores de desacuerdo parcial y de indiferencia. En Publicidad y RR. PP., las percepciones son muy similares entre UCM y URJC, siendo esta última la que

muestra el valor más alto de acuerdo total. En Doble Grado, mientras URJC apuesta por el acuerdo total, aún con cierta indiferencia, UC3M se agrupa en torno al acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Por contra, se observa que no existe homogeneidad entre las percepciones de los alumnos de especialidades homónimas de distintas universidades.

11.8.10 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación D.10

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación D.10, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, en el mismo...	
	D.10	sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

La percepción en torno a la afirmación D.10 muestra tendencia a alinearse con el acuerdo total. Los alumnos que no están totalmente de acuerdo sí están parcialmente de acuerdo. La indiferencia es baja.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, con pequeñas diferencias. UCM muestra el mayor acuerdo total, ligeramente por encima de URJC. UC3M muestra un valor más bajo, en beneficio de un mayor acuerdo parcial, pero también de una cierta indiferencia.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, se observa se observa que Publicidad y RR. PP. muestra el mayor

Análisis de preguntas cruzadas

valor de acuerdo total, ligeramente por encima de Comunicación Audiovisual y Periodismo. Sin embargo, Doble Grado tiende a dividir sus opiniones entre el acuerdo parcial y el total. Tanto Periodismo como Comunicación Audiovisual muestran cierta indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan ciertas diferencias. En Periodismo, UCM muestra un acuerdo total superior a URJC, y ambas muy superior al de UC3M, que divide sus percepciones a partes iguales entre el acuerdo parcial y el total. En Comunicación Audiovisual, las percepciones son similares entre universidades. En Publicidad y RR. PP., la totalidad de los alumnos de URJC se muestra totalmente de acuerdo, mientras que algunos de UCM se muestran parcialmente de acuerdo. En Doble Grado, tanto URJC como UC3M reparten sus percepciones entre el acuerdo parcial y el total, si bien UC3M muestra un valor de acuerdo total ligeramente superior al de URJC.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Existe un razonable consenso entre universidades y entre especialidades. Respecto a las especialidades homónimas de distintas universidades, existe un razonable acuerdo entre ellas, a excepción de en Periodismo, donde las percepciones son muy heterogéneas.

11.9 Cruce de todas las preguntas de los bloques A, B y C frente a las preguntas del bloque E

11.9.1 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.01

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación E.01, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Muestran cierto grado de conformidad con la siguiente afirmación:	
	E.01	El alumno es parte de su propio aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación E.01 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último. Las percepciones de indiferencia que aparecen son bajas y las de desacuerdo parcial se pueden considerar despreciables en número frente al resto.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UC3M muestra el mayor acuerdo total, ligeramente superior al de UCM, y URJC el mayor acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, se observa división de opiniones entre los que se inclinan por el acuerdo parcial y los que lo hacen por el acuerdo total. Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP. presentan el mayor acuerdo total, mientras que Doble Grado y Periodismo ofrecen valores más bajos, en beneficio de un mayor acuerdo parcial y de una indiferencia superior a las otras dos disciplinas.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, URJC muestra

Análisis de preguntas cruzadas

el mayor acuerdo total y el mayor acuerdo parcial. UCM y UC3M reparten más sus percepciones, apareciendo un valor significativo de indiferencia y, para UCM, percepciones de desacuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, UC3M muestra el mayor acuerdo total, ligeramente superior al de UCM y muy superior al de URJC. Esta última ofrece el mayor acuerdo parcial. URJC y UC3M muestran cierta indiferencia. En Publicidad y RR. PP., UCM muestra un acuerdo total muy superior al de URJC, ya que esta última tiende a repartir sus percepciones, apareciendo indiferencia y desacuerdo parcial. En Doble Grado, UC3M muestra un acuerdo total muy superior al de URJC, ya que esta última tiende a repartir sus percepciones, apareciendo indiferencia.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos de ellos les suscita indiferencia e, incluso, desacuerdo parcial. Por contra, se observa que no existe homogeneidad entre las percepciones de los alumnos de especialidades homónimas de distintas universidades.

11.9.2 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.02

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación E.02, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Muestran cierto grado de conformidad con la siguiente afirmación:	
	E.02	Se aprende más con la práctica que con la teoría

La percepción en torno a la afirmación E.02 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último. Las percepciones de indiferencia que aparecen son bajas y las de desacuerdo parcial se pueden considerar despreciables en número frente al resto.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, URJC muestra el mayor acuerdo total. UC3M reparte sus percepciones entre el acuerdo total y el parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, se observa división de opiniones entre los que se inclinan por el acuerdo parcial y los que lo hacen por el acuerdo total. Periodismo y Publicidad y RR. PP. presentan el mayor acuerdo total, mientras que Comunicación Audiovisual ofrece valores más bajos, en beneficio de un mayor acuerdo parcial. Doble Grado destaca por presentar el valor de acuerdo total más bajo y el de acuerdo parcial más alto, ya que reparte sus percepciones a partes iguales entre estos dos valores. La mayor indiferencia la muestra Comunicación Audiovisual.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas. En Periodismo, UCM y UC3M muestran los valores más altos de acuerdo total, mientras que URJC muestra un acuerdo total menor, en beneficio de un mayor acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, URJC muestra el mayor acuerdo total, muy superior al de UCM y al de URJC. UCM dispersa sus percepciones, ofreciendo una indiferencia elevada y cierto desacuerdo parcial. UC3M presenta el mayor acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., URJC muestra un acuerdo total muy superior al de UCM, ya que esta última tiende a repartir sus percepciones entre los acuerdos parcial y total. En Doble Grado, URJC reparte sus percepciones a partes iguales entre el acuerdo total y el parcial, mientras que UC3M ofrece valores menores ya que presenta una elevada indiferencia.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos de ellos les suscita indiferencia e, incluso, desacuerdo parcial. Por contra, se observa que no existe homogeneidad entre las percepciones de los alumnos de especialidades homónimas de distintas universidades.

11.9.3 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.03

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación E.03, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Muestran cierto grado de conformidad con la siguiente afirmación:	
	E.03	Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

La percepción en torno a la afirmación E.03 muestra tendencia alinearse, de manera clara, con el acuerdo total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas siguen la tendencia general, mostrando un elevado grado de acuerdo.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, todas ellas siguen la tendencia general.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan pequeñas diferencias. En Periodismo, UCM y URJC muestran valores de acuerdo total muy elevados, mientras que UC3M los presenta menores, ya que muestra percepciones de acuerdo parcial y de indiferencia. En Comunicación Audiovisual, URJC muestra el máximo apoyo al acuerdo total, mientras que UCM y UC3M ceden algunas percepciones al acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., URJC muestra el máximo apoyo al acuerdo total, mientras que UCM cede algunas percepciones al acuerdo parcial. En Doble Grado, tanto URJC como UC3M muestran el máximo apoyo al acuerdo total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda.

11.9.4 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.04

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación E.04, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Muestran cierto grado de conformidad con la siguiente afirmación:	
	E.04	Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

La percepción en torno a la afirmación E.04 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, principalmente en torno a este último. Las percepciones de indiferencia que aparecen son bajas. Así mismo, destacan ciertas percepciones de desacuerdo total, provenientes de la especialidad de Publicidad y RR. PP. de URJC. Son despreciables en número del total, si bien, al ser todas ellas correspondientes a una única especialidad de una universidad concreta, han de ser tenidas en cuenta, a efectos de un posterior análisis de las causas.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, UC3M muestra el mayor acuerdo total y la mayor indiferencia. URJC ofrece el menor acuerdo total, en beneficio de un mayor acuerdo parcial. UCM se sitúa en un punto intermedio.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, las percepciones son muy similares, aunque con pequeñas diferencias. Periodismo y Doble Grado destacan por presentar los valores más altos de acuerdo total, mientras que Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP. presentan los valores más altos de acuerdo parcial y de indiferencia.

Análisis de preguntas cruzadas

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas en algunas de ellas. En Periodismo, UC3M muestra el valor más alto de acuerdo total, junto a un acuerdo parcial nulo. Sin embargo, su indiferencia es la más alta. En el otro lado, URJC divide sus percepciones entre el acuerdo total y el parcial. UCM se sitúa en un punto intermedio, con un acuerdo total alto. En Comunicación Audiovisual, las percepciones en torno al acuerdo total son muy similares, con valores elevados, si bien URJC y UC3M desplazan parte de sus opiniones hacia la indiferencia, mientras que UCM se agrupa, en mayor medida, en torno a los acuerdos total y parcial. En Publicidad y RR. PP., UCM presenta el mayor acuerdo total y URJC el mayor acuerdo parcial. Cabe destacar que UCM presenta valores no despreciables de indiferencia y URJC ofrece un elevado valor de desacuerdo total, que no se da en ninguna otra especialidad. En Doble Grado, todos los alumnos de UC3M apuestan por el acuerdo total, mientras que en URJC las percepciones se dividen, a partes iguales, entre el acuerdo parcial y el total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos de ellos les suscita indiferencia y, solo a algunos de ellos, desacuerdo. Por contra, se observa que no existe homogeneidad entre las percepciones de los alumnos de especialidades homónimas de distintas universidades. Particularmente, cabe destacar el desacuerdo total mostrado por una parte de los alumnos de la especialidad de Publicidad y RR. PP. en URJC, como elemento disonante entre el resto de percepciones.

11.9.5 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.05

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación E.05, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Muestran cierto grado de conformidad con la siguiente afirmación:	
	E.05	Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación E.05 muestra tendencia a alinearse con el acuerdo total. Sólo algunos alumnos muestran acuerdo parcial. Las percepciones de indiferencia que aparecen son muy bajas. Así mismo, destacan de nuevo ciertas percepciones de desacuerdo total, provenientes de la especialidad de Publicidad y RR. PP. de URJC. Son despreciables en número del total, si bien, al ser todas ellas correspondientes a una única especialidad de una universidad concreta, han de ser tenidas en cuenta, a efectos de un posterior análisis de las causas.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien UC3M muestra un acuerdo total incluso superior al resto.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, las percepciones son muy similares, aunque con pequeñas diferencias. Publicidad y RR. PP. y Doble Grado destacan por presentar los valores más altos de acuerdo total, mientras que Comunicación Audiovisual y Periodismo presentan los valores más altos de acuerdo parcial. Así mismo, Periodismo presenta valores bajos, pero no despreciables, de indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan pequeñas diferencias en algunas de ellas. En

Análisis de preguntas cruzadas

Periodismo, UCM polariza sus opiniones, pues presenta el mayor acuerdo total y, a la vez, la mayor indiferencia. UC3M y URJC siguen la tendencia general, aunque URJC muestra valores bajos, aunque no despreciables, de indiferencia. En Comunicación Audiovisual, las percepciones en torno al acuerdo total son elevadas y muy similares, destacando UC3M por mostrar una tendencia más acusada al acuerdo total. En Publicidad y RR. PP., tanto UCM como URJC presentan valores muy elevados de acuerdo total. Sin embargo, cabe destacar que URJC ofrece un elevado valor de desacuerdo total, que no se da en ninguna otra especialidad. En Doble Grado, todos los alumnos de UC3M apuestan por el acuerdo total, mientras que, en URJC, algunos de ellos se inclinan por el acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Existe un razonable acuerdo entre universidades, especialidades en su conjunto y especialidades homónimas de distintas universidades. Sin embargo, cabe destacar el desacuerdo total mostrado por una parte de los alumnos de la especialidad de Publicidad y RR. PP. en URJC, como elemento disonante entre el resto de percepciones.

11.9.6 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.06

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación E.06, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Muestran cierto grado de conformidad con la siguiente afirmación:	
	E.06	Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación E.06 muestra tendencia a dividir sus opiniones entre el acuerdo parcial y el total, especialmente en torno a este último.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien UC3M muestra un acuerdo total superior al resto.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, se observa disparidad de opiniones, pues las percepciones difieren en función de la especialidad. Publicidad y RR. PP. destaca por presentar el mayor acuerdo total, de valor muy elevado. En el otro lado, Periodismo y Doble Grado dividen sus percepciones entre el acuerdo parcial y el total, aunque inclinándose ligeramente a favor de este último. Comunicación Audiovisual ocupa un puesto intermedio, con un acuerdo parcial elevado, pero menor al valor máximo presentado por Publicidad y RR. PP.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan pequeñas diferencias en algunas de ellas. Si bien se han observado, según lo indicado en el párrafo anterior, diferencias notables entre las percepciones entre especialidades, en este caso se observa que existe un razonable consenso en cada una de las especialidades homónimas de diferentes universidades. En Periodismo y en Comunicación Audiovisual, las percepciones siguen la tendencia general, dividiéndose entre el acuerdo parcial y el total, especialmente en torno al este último, y presentando UC3M un mayor alineamiento con el acuerdo total que el resto. En Publicidad y RR. PP., todos los alumnos de URJC apuestan por el acuerdo total, mientras que, en UCM, algunos de ellos lo hacen por el acuerdo parcial. En Doble Grado, todos los alumnos de UC3M apuestan por el acuerdo total. Sin embargo, en URJC, una amplia mayoría de ellos se inclina por el acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda. Existe un razonable acuerdo entre universidades, especialidades en su conjunto y especialidades homónimas de distintas universidades.

11.9.7 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.07

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación E.07, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Muestran cierto grado de conformidad con la siguiente afirmación:	
	E.07	Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

La percepción en torno a la afirmación E.07 muestra tendencia a dividir sus opiniones entre el acuerdo parcial y el total, especialmente en torno a este último. Aparecen percepciones bajas de indiferencia y sólo algunas de desacuerdo parcial.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien UCM muestra un acuerdo total superior al resto. URJC y UC3M destacan por mostrar cierta indiferencia y, además, UC3M presenta valores de desacuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, se observa división de opiniones entre los que se inclinan por el acuerdo total y los que lo hacen por el acuerdo parcial. Publicidad y RR. PP. y Doble Grado muestran valores de acuerdo total superiores a los de Comunicación Audiovisual y Periodismo, ya que en estas dos especialidades muchos alumnos se han inclinado por el acuerdo parcial y, algunos de ellos, por la indiferencia. Periodismo muestra, además, valores de desacuerdo parcial, aunque muy bajos.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas en algunas de ellas. En

Periodismo, UCM apuesta claramente por el acuerdo total, mientras que URJC reparte sus percepciones entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total. UC3M se polariza, pues presenta un valor razonablemente alto de acuerdo total y, a su vez, valores elevados de desacuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, UCM y URJC muestran un acuerdo total elevado, mientras que UC3M muestra los valores más altos de indiferencia y de acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., todos los alumnos de URJC apuestan por el acuerdo total, mientras que, en UCM, algunos de ellos lo hacen por el acuerdo parcial. En Doble Grado, todos los alumnos de UC3M apuestan por el acuerdo total, mientras que, en URJC, algunos de ellos lo hacen por el acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación mayoritariamente también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos de ellos les suscita indiferencia o desacuerdo parcial. Existe un razonable acuerdo entre universidades y especialidades en su conjunto. Sin embargo, no existe consenso entre especialidades homónimas de distintas universidades.

11.9.8 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.08

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación E.08, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Muestran cierto grado de conformidad con la siguiente afirmación:	
	E.08	La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

La percepción en torno a la afirmación E.08 muestra tendencia a alinearse con el acuerdo total. Sólo algunos de los alumnos muestran tendencia al acuerdo parcial, y muchos menos a la indiferencia. Cabe destacar el caso de un cierto número no despreciable de alumnos de la especialidad de Publicidad y RR. PP. de URJC que,

Análisis de preguntas cruzadas

como en varios casos analizados anteriormente, muestran desacuerdo, en este caso total, con la afirmación.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien UC3M muestra un acuerdo total superior al resto, ligeramente superior al de UCM. Mientras, URJC, aun mostrando un acuerdo total elevado, presenta un considerable número de percepciones alineadas con el acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, las percepciones son similares, observándose pequeñas diferencias. Publicidad y RR. PP. destaca por presentar un valor de acuerdo total superior al resto. Comunicación Audiovisual ofrece el menor acuerdo total, en beneficio de un mayor acuerdo parcial. Sin embargo, muestra los valores de indiferencia más altos.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan diferencias significativas en algunas de ellas. En Periodismo, UCM y UC3M apuestan claramente por el acuerdo total, mientras que URJC lleva algunas de sus percepciones a la indiferencia y al acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, UC3M apuesta claramente por el acuerdo total, mientras que UCM y URJC, aunque muestran un acuerdo total elevado, también muestran los valores más altos de indiferencia y de acuerdo parcial. En Publicidad y RR. PP., la práctica totalidad de los alumnos de UCM apuestan por el acuerdo total, mientras que, en URJC, una pequeña parte de ellos muestra desacuerdo total. En Doble Grado, todos los alumnos de UC3M apuestan por el acuerdo total, mientras que, en URJC, algunos de ellos lo hacen por el acuerdo parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación mayoritariamente también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos de ellos les suscita indiferencia o desacuerdo parcial. Existe un razonable acuerdo entre universidades y especialidades en su conjunto. Sin embargo, no existe consenso entre especialidades homónimas de distintas universidades. Cabe

destacar el caso de la especialidad de Publicidad y RR. PP. de URJC, donde un grupo de alumnos se inclina por el desacuerdo total. Este grupo puede considerarse despreciable en número frente al resto, pero su singularidad podría ofrecer un posible punto de análisis en futuras líneas de investigación.

11.9.9 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.09

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación E.09, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Muestran cierto grado de conformidad con la siguiente afirmación:	
	E.09	Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación E.09 muestra tendencia a dividirse entre el acuerdo parcial y el total, especialmente en torno a este último. Muy pocos alumnos muestran indiferencia y sólo algunos de ellos se inclinan por el desacuerdo total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, si bien UCM muestra un acuerdo total superior al resto. URJC y UC3M, si bien muestran un acuerdo total elevado, reparten algunas de sus percepciones entre el acuerdo parcial y, en menor medida, entre la indiferencia.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, las percepciones son similares, observándose pequeñas diferencias. Publicidad y RR. PP. destaca por presentar un valor de acuerdo total superior al resto. Comunicación Audiovisual y Doble Grado ofrecen un valor de acuerdo total ligeramente inferior, en beneficio de un mayor acuerdo parcial. Periodismo destaca

Análisis de preguntas cruzadas

por ser la más polarizada, pues su valor de acuerdo total es muy elevado y, a la vez, presenta la mayor indiferencia.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, se observan pequeñas diferencias en algunas de ellas. En Periodismo, UCM apuesta claramente por el acuerdo total, mientras que URJC y UC3M llevan algunas de sus percepciones a la indiferencia y al acuerdo parcial. En Comunicación Audiovisual, UCM apuesta claramente por el acuerdo total, mientras que URJC y UC3M, desplazan un tercio de sus percepciones hacia el acuerdo parcial. Así mismo, URJC muestra cierta indiferencia. Cabe destacar que UCM presenta valores de desacuerdo total. En Publicidad y RR. PP., casi todos los alumnos se inclinan por el acuerdo total y, sólo algunos de ellos, por el acuerdo parcial. En Doble Grado, mientras que URJC presenta un valor muy elevado de acuerdo total, UC3M reparte sus percepciones entre el acuerdo total y el parcial.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación mayoritariamente también lo están, total o parcialmente, con la segunda, si bien a algunos de ellos les suscita indiferencia o desacuerdo parcial. No existe un consenso claro entre universidades y especialidades en su conjunto, ni tampoco entre especialidades homónimas de distintas universidades.

11.9.10 Análisis cruce del conjunto de los bloques A, B y C con la afirmación E.10

Considerando únicamente las respuestas de aquellos alumnos que estaban total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con todas las afirmaciones de los bloques A, B y C, se analiza cuál es su percepción sobre la afirmación E.10, según el siguiente esquema:

Aquel alumno que está total (5) o parcialmente de acuerdo (4) con todas las preguntas de los bloques A, B y C	Muestran cierto grado de conformidad con la siguiente afirmación:	
	E.10	Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

La percepción en torno a la afirmación E.10 muestra tendencia a alinearse claramente con el acuerdo total.

Respecto a las universidades, analizando las respuestas del conjunto de sus alumnos sin distinguir especialidad, todas ellas muestran percepciones similares, siguiendo la tendencia general. Cabe destacar que la totalidad de los alumnos de URJC muestran acuerdo total. Sólo algunos alumnos de UC3M y muy pocos de UCM muestran acuerdo parcial.

En lo referente a las especialidades, analizando las percepciones del conjunto de los alumnos que cursan una determinada especialidad en cualquiera de las universidades, las percepciones son similares y siguen la tendencia general. En el caso de Doble Grado, además, la totalidad de los alumnos se inclina por el acuerdo total.

Analizando las especialidades homónimas correspondientes a las distintas universidades, no se observan diferencias apreciables. Todos los alumnos de URJC de todas las especialidades se alinean con el acuerdo total. Así lo hacen, también, la gran mayoría de los de UCM. Sólo algunos de UC3M, en las especialidades de Periodismo y de Comunicación Audiovisual, han mostrado su preferencia por el acuerdo parcial en lugar de por el acuerdo total.

En conclusión, los alumnos que están de acuerdo con la primera afirmación también lo están, total o parcialmente, con la segunda.

PARTE III

Discusión y reflexiones

CAPÍTULO 5

**La comunicación como pilar
fundamental de la educación**

12. LA COMUNICACIÓN ES LA CLAVE DEL APRENDIZAJE

12.1 La comunicación como acto esencial

La comunicación, como acto esencial de la vida, es el vehículo que conduce a las personas a través de los múltiples aspectos que forman y condicionan su interacción con el entorno. La comunicación se produce, voluntaria o involuntariamente, en cualquier momento y lugar, para lo cual los interlocutores se convierten en parte integrante de un sistema que transmite información en todas direcciones. Una simple observación, por ejemplo, supone la culminación de un innumerable conjunto de actos comunicativos. De ellos, solo unos pocos serán percibidos de manera consciente, quedando el resto aparentemente ocultos al observador. De esta idea se deduce la necesidad de incrementar el dominio sobre la parte consciente del acto y tratar de acercarse y comprender, en lo posible, la parte inconsciente. Dado que buena parte de los actos de la vida implican comunicación, de la adecuada práctica de ésta, desde lo consciente y lo inconsciente, depende el éxito o el fracaso de aquellos.

A priori, parece más factible afrontar aquellos actos comunicativos que son iniciados por voluntad propia de los participantes que aquellos de los que el entorno les hace partícipes de forma involuntaria. No será sencillo, realmente, ni en los unos ni en los otros, ya que la comunicación implica la asunción de un rol cambiante por parte de quienes participan de ella, exigiéndoles el empleo de sus capacidades en busca de la adaptación permanente de la comunicación al contexto. La realidad obstaculizará esta adaptación a través de innumerables factores, tanto inherentes a los interlocutores como de índole externa. La buena comunicación sólo se conseguirá si los que la practican se exigen, a sí mismos y a su entorno, una superación constante de sus propias capacidades. Esta capacitación creciente habilitará a los usuarios de la comunicación no sólo a atreverse a comunicar, sino a hacerlo, cada vez, más y mejor.

La comunicación trata de resolver el abismo existente entre lo que se quiere comunicar y lo que realmente se comunica, seguido de cuáles fueron la percepción y el efecto producido en los interlocutores. Si bien la adecuada articulación de la

lengua es parte imprescindible en esta lid, el lenguaje trasciende de sí mismo en busca de percepciones, actitudes, aptitudes y métodos. Expresar ideas mediante la palabra, aun mediante un discurso preparado y meditado, solo encaja en la definición de hablar. Si lo que se pretende es comunicar, esta acción no podrá realizarse si no es mediante la búsqueda de efectos, la adaptación constante del discurso al contexto y a los interlocutores y la reinterpretación continua de las ideas propias y ajenas. El vehículo a emplear es, además de la lengua, la retroalimentación. Es decir, no solo hablar y transmitir, sino percibir e interpretar, todo ello durante un constante intercambio de roles entre los actantes hasta converger en una solución exitosa. No siempre, además, los interlocutores querrán formar parte de la comunicación por lo que, a las anteriores, se añade la necesidad de disponer de la capacidad de captar la atención. Con ello, la comunicación puede entenderse como un proceso multisensorial que se sirve de los siguientes elementos para alcanzar su objetivo:

- Intencionalidad: objeto de la comunicación o efecto que pretende producir quien comunica.
- Significado: concepto teórico tradicional, entendiendo como tal lo relativo a la interlocución mediante el uso de la lengua y de la comunicación no verbal con el objeto de realizar intercambios de información y percepciones, así como de la búsqueda de efectos.
- Medios: instrumentos al alcance del propósito comunicativo, desde las formas tradicionales, basadas en lo relativo al habla, la escritura o la observación, hasta los tecnológicos medios de comunicación de nueva implantación.
- Destreza: pericia en la puesta en práctica de la comunicación, obtenida como la suma de la habilidad en el ejercicio de las propias capacidades y en la adaptación del acto comunicativo a las ajenas, en base a una adecuada retroalimentación; y del empleo adecuado de los medios al alcance, evitando tanto el defecto de uso, que precariza la comunicación, como el exceso, que la hace ineficiente.

- Realidad: implicaciones, facilidades e impedimentos impuestos por el contexto, entendidas como suma de las limitaciones de los interlocutores y los medios y de las circunstancias del momento, lugar y temática.
- Experiencia: hábitos comunicativos de los participantes, imprescindibles en la adaptación progresiva de la comunicación hacia su mejora continua, basada en los conceptos de anticipación, reconducción y negociación.

El éxito de la comunicación no es otro que el de haber ocasionado el efecto deseado. Dentro de los diferentes roles a adoptar por los participantes de un proceso comunicativo, quienes desempeñan papeles activos tienen el deber de ser eficaces, mientras quienes lo hacen desde papeles pasivos tienen el derecho y la necesidad de comprender. Ambos tienen, además, el derecho y el deber de ponerse en el lugar del otro o, más bien, la comunicación les invitará a ello. En este acto, como en tantas otras facetas de la vida, quizá, en ocasiones, lo mejor es enemigo de lo bueno. La comunicación ideal sólo se produce en el ámbito teórico. La puesta en práctica, dadas las numerosas particularidades inherentes a este hecho, debilita aparentemente la pureza del concepto teórico. No lo hace, realmente, sino que lo matiza y enriquece y, por tanto, lo mejora. De todo ello se deduce la importancia de conocer y disponer de los medios y procedimientos adecuados para hacer de la comunicación un acto óptimo y válido o, lo que es lo mismo, para viajar en busca de la competencia comunicativa. Durante el trayecto, cabe la posibilidad de experimentar una doble revolución: la innovación y renovación intelectual de quien comunica, en virtud de la sempiterna posibilidad de mejora, y la novedosa experiencia del confortable pero vertiginoso tránsito a través de las incesantes ofertas logísticas de los medios de comunicación basados en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Alcanzar la competencia comunicativa puede entenderse, desde una primera aproximación, como poseer el suficiente dominio teórico y práctico del concepto e implicaciones de la comunicación. Dicho de otro modo, la competencia comunicativa es un compendio de conocimientos y destrezas que habilitan a quien comunica para desarrollar y poner en práctica el modo más adecuado de causar el

La comunicación es la clave del aprendizaje

efecto que pretende la misma, en un marco espacio-tiempo concreto y en consonancia con unos interlocutores determinados.

El fin último de la competencia comunicativa es la puesta en práctica de la comunicación. En consonancia con ello, cabe abordar ambos conceptos desde dos ejes diferenciados, aproximándose a ellos, por un lado, desde las características inherentes a la comunicación y, por el otro, desde las que lo son a la competencia comunicativa.

Una primera aproximación permite entender que la comunicación, vista desde el ámbito de las competencias, nutre su desarrollo de dos componentes esenciales: la causal y la psicológica. La comunicación siempre se realiza en torno a un motivo concreto y no es éste otro que el de causar un efecto determinado, luego quien comunica ha de concretar, en primer lugar y de manera concisa, una terna de conceptos básicos: objeto o qué se quiere transmitir; alcance o constitución de los límites; y objetivo o a quiénes va dirigida la comunicación. Esta componente de causa también incluye lo referente a la evaluación del coste de oportunidad o coste – beneficio relativo al espacio – tiempo, esto es, a la idoneidad del momento y lugar o medio elegido, a través de los pros y contras que ello supone, junto con la evaluación de la forma de comunicación al alcance. No existe comunicación eficaz que no tome en consideración a los interlocutores, en especial en lo tocante a sus capacidades y a su comportamiento, ni que no utilice eficientemente los medios de transmisión de la información a su alcance. La comunicación es un proceso eminentemente creativo y su ejecución tiene siempre carácter práctico, luego no parece resultar tan relevante tener una preparación previa a nivel teórico como poseer la capacidad de saber ponerla en práctica ante situaciones concretas. En consonancia con ello, es posible afirmar que la comunicación tiene una fuerte componente psicológica, tanto en lo que atañe a lo personal, inherente a la psique de los interlocutores, como en lo que respecta a la pertenencia de las personas a una sociedad, a un grupo o a un ámbito determinado. A este respecto, la comunicación, como intercambio, puede convertirse en una señal de identidad.

Una segunda aproximación atiende al hecho de que un modo tangible de estudiar la competencia comunicativa parece ser el entenderla como formada por un

conjunto de habilidades o subcompetencias interrelacionadas y complementarias entre sí: las relativas a la lengua, las inherentes a los modos de comunicación y las que del uso de los mismos derivan. La base de todo, la esencia, es disponer de suficientes recursos lingüísticos y no lingüísticos para concretar el mensaje. Sin duda, no está fuera de lugar conocer de manera óptima las reglas de la lengua y los giros del idioma. Sin embargo, la comunicación fluye cuando los interlocutores se sitúan al mismo nivel lingüístico, sea éste cual fuere, al igual que sucede con los recursos culturales de cualquier índole. De otro modo ha de tratarse la experiencia, ya que cuanto más acumulen los comunicantes, de más y mejores recursos dispondrán para afrontar los constantes desafíos propios de la incertidumbre de una comunicación. Más allá del conocimiento teórico de la lengua, está la puesta en práctica de la misma. Atendiendo a los modos de comunicación, cabe destacar lo referente a la oralidad, que incluye lo verbal y lo no verbal, como praxis de interlocución espontánea y no carente de riesgo, y lo tocante a la comunicación escrita, modo en ocasiones más pausado, demandante de concisión y oferente de recursos inagotables. Ambos están expuestos a las dificultades de producción, hablar, e interpretación, escuchar. El empleo de un modo de comunicación requiere, inexorablemente, de un medio de transmisión. La esencia de los antiguos medios, orales y escritos, sigue impregnando los novedosos y tecnológicos medios de comunicación actuales, donde los interlocutores han de aprender a desenvolverse ya que, constantemente, quieran o no, de manera consciente o inconsciente, se verán involucrados en una comunicación.

Los docentes de la nueva educación ven como su labor torna desde la antigua concepción del profesor orador y el alumno oyente hacia un rol de amplias miras como acompañante, bajo el concepto de andamiaje. En este nuevo escenario, es requisito imprescindible el crear un foro donde la interacción y el entendimiento docente-alumno sean posibles, donde ambos aprendan y ambos enseñen, donde, en definitiva, se construyan las capacidades. El éxito de tal cometido sólo será posible si su desarrollo se articula en torno a la comunicación, como objetivo, y a través de la competencia comunicativa, como herramienta indispensable.

No en vano Hölderlin, a quien cita Fernández en Chamorro y Sánchez (2005) asegura que "el buen maestro forma a sus alumnos como los océanos formaron a los continentes, retirándose" (2005, p. 318).

12.2 Profesores de la enseñanza vs profesores especialistas en la materia

En su concepción primaria, la enseñanza puede verse como correspondiente a una acción en la que se transfieren conocimientos, se desarrollan capacidades y se contagian actitudes. Sin embargo, más allá de esta idea primigenia, enseñar es compartir un escenario de comunicación cuyo objetivo principal es el de constituirse en un espacio de reflexión crítica. No se circunscribe este espacio únicamente al dominio del aula, ni es el currículo educativo su principal protagonista. La enseñanza, articulada en torno a la comunicación, es simplemente una excusa para pensar.

Enunciar los principios de calidad de la enseñanza conlleva analizar, previamente, la razón de ser de ésta, en especial en lo que respecta a su íntima relación con el concepto de aprendizaje. Sería erróneo considerar el aprendizaje como el polo opuesto a la enseñanza. Enseñanza y aprendizaje no son conceptos antitéticos sino, más bien, diferentes puntos de vista sobre una misma realidad. Dicho de otro modo, ambos conceptos representan dos puntos de salida, inicialmente separados entre sí por una distancia relativamente grande, de un viaje que se realiza por un único camino: la senda que lleva a los alumnos a convertirse en responsables de su propia educación. La ruta a seguir, no exenta de obstáculos, la recorren al mismo tiempo los profesores y los alumnos, siendo aquéllos quienes tienen la responsabilidad de que éstos aprendan las técnicas que les habiliten para, llegado un momento, continuar el camino ellos solos.

La tradicional visión diferenciadora entre ambos aspectos ha llevado, duramente mucho tiempo, a considerar la enseñanza como un protocolo de transmisión del saber, impartido por un experto en la materia ocupando el rol de profesor. De igual manera, el aprendizaje ha sido visto como una obligación de un sujeto pasivo que ocupaba la posición de alumno. Bajo esta percepción, el flujo de información se ha

desarrollado de manera unidireccional: profesor que imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes. De esta forma, quién aprende, el alumno, tiene que acomodarse al modo en que se desenvuelve quien enseña, el profesor, sin que éste reciba retroalimentación sobre el estado del aprendizaje del alumno. Durante este proceso, la relación entre ambos se ciñe únicamente al ámbito del aula.

La realidad imperante en la educación actual, punto de partida de lo que será la educación del futuro, concibe la enseñanza como el modo de habilitar a los alumnos para que tomen conciencia y responsabilidad sobre su propio aprendizaje, de manera que el profesor sea un mero intermediario que acompañe y ayude al alumno en el proceso de adquisición de las capacidades y competencias que le permitirán seguir aprendiendo y desenvolverse por sí mismo más adelante. El objetivo primordial de la educación ha de ser enseñar a aprender. Una educación donde el alumno se convierta en parte de su propio método de aprendizaje y donde cada hito educativo alcanzado exitosamente debe proporcionar nuevos retos igualmente alcanzables. La educación ha de conseguir que el alumno experimente una permanente necesidad de avanzar hacia un mayor nivel de conocimiento, entendido éste no como una simple agrupación de conocimientos teóricos, sino como la capacidad para resolver un desafío mediante la puesta en práctica de las competencias adquiridas. Los conocimientos teóricos no tienen por qué ser permanentes, sino que, más bien, han de ser transitorios, transformándose en función de las necesidades. Son las capacidades y competencias las que sí han de permanecer en el tiempo y verse ampliadas progresivamente. De esta forma, el estudiante aprende cómo resolver problemas mediante métodos previamente aprendidos mientras utiliza recursos previamente identificados.

El enfoque por competencias tiene la virtud de crear un conocimiento que viaja en dos direcciones. La primera, cuando el estudiante adquiere una determinada destreza. La segunda, cuando al afrontar un nuevo reto, el estudiante desarrolla las habilidades y conocimientos adquiridos previamente y, al hacerlo, los transmite y comparte al resto de estudiantes, de los cuales obtiene, a su vez, habilidades y conocimientos complementarios. De esta forma, el conocimiento se perfecciona y multiplica a través de su uso. En su lugar, según el sistema educativo tradicional, el conocimiento se hubiera transmitido de manera unidireccional, desde el profesor

hacia el alumno, el cual lo hubiera retenido de manera individual, sin llegar a tener una ocasión propicia para compartirlo con sus compañeros.

La buena enseñanza cumple cuatro principios esenciales: está centrada en el estudiante, adaptándose a su ritmo y a sus necesidades dentro y fuera del aula; transmite a los alumnos una base de conocimientos suficientemente amplia, junto con las competencias necesarias para identificar y emplear nuevos recursos en la resolución de problemas prácticos; posibilita el poder contar con profesores que sean, al mismo tiempo, profesionales de la enseñanza, especialistas en la materia que imparten y conocedores de técnicas que permitan conectar transversalmente con otras disciplinas; y ofrece una adecuada táctica de enseñanza que lleve a poner en práctica los principios de la calidad docente, consciente de lo inadecuado de las soluciones estandarizadas, mediante la adopción de estrategias apropiadas a cada contexto y a cada estudiante.

12.3 Enseñar es comunicar: el profesor como facilitador / creador de situaciones / mentor

La universidad se enfrenta a la larga y difícil tarea de cumplir las expectativas que la sociedad tiene puestas en la educación universitaria. El cumplimiento de éstas pasa por asegurar un horizonte educativo que vaya más allá de los años en que el estudiante acude a las aulas. Se ha de evitar que los alumnos universitarios puedan llegar a experimentar la sensación de que su paso por la universidad constituye una etapa aislada de su vida de la que pueden pasar página una vez finalizada. Bien al contrario, el paso por la universidad ha de entenderse como el punto de inicio de un continuo vital en el que se comparta la vida real y el aprendizaje. De esta forma, el estudiante lo es durante toda su vida, con la diferencia de que durante la formación universitaria el alumno puede apoyarse en la figura del profesor mientras que, más adelante, habrá aprendido a aprender de manera autónoma. Este hecho sugiere una dualidad en la figura del profesor: la de facilitador del aprendizaje, como creador de situaciones que el alumno resuelva aprendiendo; y la de mentor, en la que se constituye como guía y consejero durante el proceso de enseñanza. El profesor facilitador es aquel que crea escenarios de aprendizaje específicos donde el alumno se enfrente a retos

alcanzables, los cuales se han de suceder continuamente. En la carrera hacia la resolución de los desafíos planteados, el profesor debe situarse siempre ligeramente por delante del alumno, esto es, en la posición de aprendizaje que el estudiante todavía no ha alcanzado. De esta forma, el docente realiza únicamente las tareas que el alumno todavía no está habilitado para desarrollar, dejando aquellas para las que sí lo está a la responsabilidad que se espera del estudiante. Por otro lado, el profesor mentor es aquel que tiene como objetivo incentivar la progresiva autonomía del estudiante, guiando a éste a través del proceso que le irá llevando desde escenarios de aprendizaje puramente teóricos a otros que se acerquen, cada vez más, a la vida real. El alumno que aprende a aprender de manera autónoma está más cerca de seguir haciéndolo durante toda su vida. Bajo ambas apariencias, facilitador y mentor, el docente se enfrenta, en cierta forma, a sí mismo, ya que ha de adquirir y desarrollar las competencias que le habiliten para cumplir su función. No se trata de que el docente posea cuantas más competencias mejor, sino de que disponga de aquellas que sean adecuadas y suficientes, habida cuenta de que se va a ver obligado a generar situaciones de aprendizaje referidas a realidades que pueda no conocer completamente. Es el caso, por ejemplo, de escenarios que se dirijan, transversalmente, a otras disciplinas, o el de aquellos que reflejen ambientes profesionales ajenos al mundo educativo. Realmente, el número de competencias con que cuenta el docente pierde importancia siempre y cuando éste disponga de la competencia esencial: la capacidad de comunicación. La competencia comunicativa se instituye en el punto sobre el que se articulan todas las demás competencias, pues es la herramienta básica que debe utilizar en cada uno de los actos de enseñanza en los que participe. La comunicación es el punto de encuentro de las figuras de facilitador y mentor, ya que ninguna de ellas puede desarrollarse si no es a través de constantes actos comunicativos multidireccionales.

El docente universitario es, por tanto, depositario de una gran responsabilidad, pues se instituye en responsable directo de la consecución exitosa de los objetivos de la enseñanza. Es un intermediario entre la institución y el alumno, cuya misión es la de crear una comunidad de aprendizaje en la que integrar a los alumnos y a sí mismo. Es el moderador de un debate donde los alumnos están llamados a reflexionar, a cuestionarlo todo como modo de aprender. Es el gestor que

administra las necesidades de los alumnos junto a los objetivos de la enseñanza. Es un profesor universitario que se retira, gradualmente, conforme sus alumnos aprenden a aprender por sí mismos. Es, en definitiva y, sobre todo, el encargado de asegurar el ejercicio de la comunicación.

12.4 La indispensable competencia comunicativa

El buen docente es el docente que comunica bien. La comunicación es el vehículo de transmisión de la información que profesores y alumnos necesitan para activar el mecanismo enseñanza – aprendizaje. No es posible entender la misión del profesor en su totalidad si no es bajo la figura de comunicador, motivo por el cual su competencia comunicativa adquiere una gran relevancia en el proceso educativo. El docente ya no es un simple orador que transmite unidireccionalmente una gran cantidad de información de la que es especialista, sino que es el principal moderador en un acto comunicativo que exige el mantenimiento de un flujo de información, constante y multidireccional, al servicio de la enseñanza. Comunicar es interactuar, hablar y escuchar, observar, interpretar y reinterpretar, transmitir.

De entre las principales características inherentes a las atribuciones del docente, destaca la dualidad del objetivo principal de la enseñanza: formar profesionales a la vez que, también, se forma a personas. La primera consiste en convertir a los estudiantes en portadores de conocimientos y capacidades. La segunda, en tutelar las actitudes con el civismo como objetivo. En ambos casos, el profesor que aporta calidad a la enseñanza no lo hace sólo por ofrecer sus conocimientos técnicos, sino por añadir una importante y valiosa aportación de carácter personal. Ésta, basada en aspectos tales como la experiencia vital, la visión, las percepciones o la propia identidad, sólo es posible compartirla mediante la comunicación, en este caso a través de la empatía y de la capacidad de interrelación.

El profesional de la enseñanza que mejora su competencia comunicativa perfecciona su capacidad docente. Inducir el aprendizaje pasa por el uso intensivo de técnicas didácticas basadas en la comunicación, más que por la simple transmisión de una gran cantidad de conocimientos. El docente, además de observar el currículo, tiene que habilitar y mantener el ambiente en el que se

desarrolle ese currículo, esto es, tiene que crear y conservar un entorno eficiente de aprendizaje. No es posible realizar este proceso de espaldas a los alumnos, sino con ellos como interlocutores. De igual manera, no se trata de una tarea puntual al inicio de un curso académico, sino un proceso de adaptación constante del ecosistema educativo a la diversidad de los alumnos, así como a las habilidades, ritmo y necesidades de cada cual. El diseño óptimo de este espacio de intercambio se entiende relacionado con la interacción constante entre profesores y estudiantes, desde el respeto mutuo, de manera sencilla y educada. Ésta ha de ser mantenida antes, durante y después de la fase principal del proceso educativo, esto es, no sólo en el contexto del aula sino, también, fuera de ella. La retroalimentación, o comunicación bidireccional entre docentes y alumnos, resulta de vital importancia para la consecución de este objetivo. Así mismo, permite disponer de información sobre las actuaciones pasadas para analizarlas y reorientar, en consecuencia y si es necesario, las acciones futuras. A este respecto, resulta importante el que las aulas no se encuentren masificadas, pues no se produciría en ellas una comunicación satisfactoria. Su tamaño debe ser lo suficientemente pequeño como para que no se limite la capacidad de realizar una comunicación multidireccional plena. Un número excesivo de alumnos puede provocar un déficit educativo por interrupción o disfunción de los procesos de comunicación, tanto en el interior del aula como en cualquier otro de los escenarios de aprendizaje del ecosistema educativo. La masificación incrementa la ineficiencia.

La comunicación y la retroalimentación son necesarias en todos los ámbitos de la comunidad educativa, no sólo entre profesores y alumnos. Ambas constituyen, por ejemplo, un medio apropiado de asegurar el equilibrio entre la libertad de cátedra y la elección acertada del camino que lleva hacia la adecuada educación de los estudiantes. Si bien no existe un patrón de comportamiento único que defina la buena docencia, todos los modelos educativos que corresponden a la enseñanza de calidad pasan por el dominio de la competencia comunicativa.

12.5 Gestionar las emociones desde la comunicación

Comunicación también es sinónimo de gestión de las emociones. La educación posee una componente psicológica intrínseca de elevada importancia, la cual puede ser abordada desde tres perspectivas diferenciadas: la percepción que, sobre su propio papel en la docencia, tengan de sí mismos los profesores; la gestión de las emociones en el espacio compartido entre profesores y estudiantes, la cual lleva, en última instancia, a que los primeros consigan estimular el interés de los segundos; y la motivación con que los alumnos afronten su propia educación y perciban su papel en la misma. Sin duda, el modo de afrontar esta componente psicológica deriva en que la misma resulte un motor que contribuya positivamente a la consecución de los objetivos de la educación o, en el caso contrario, suponga un freno que afecte negativamente al avance de la progresión del aprendizaje de los estudiantes.

El profesor necesita disponer de una concepción acertada, y razonablemente optimista, sobre su propia labor docente, dotando de validez a su modo de ejercer la enseñanza, fomentando su alineación con el modelo educativo al que sirve y, en última instancia, contribuyendo al refuerzo de su propia ética profesional. El proceso para mantener la vitalidad docente puede tomar como aliada a la comunicación, pues cabe proponer la puesta en práctica de dos acciones, reflexión y formación, que están íntimamente relacionadas con ella. La reflexión, entendida como la íntima comunicación con uno mismo, puede colaborar a evitar el empobrecimiento de la labor docente como consecuencia del descenso o la falta de motivación. La formación, como acto comunicativo a través del cual se adquieren y mejoran competencias, puede venir a reducir la inseguridad del docente ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a la vez que puede contribuir a mitigar el déficit de formación que un profesor puede tener en lo relativo al modelo educativo por competencias.

El espacio de aprendizaje se convierte en una suerte de laboratorio en el que se ensaya la comunicación y en el cual profesores y alumnos aprenden mientras investigan. El profesor tiene la atribución de utilizar como recurso educativo el incorporar las emociones a este entorno. Profesores y alumnos necesitan conocer

cuál es la percepción del otro, no sólo desde un punto de vista académico, sino también desde un punto de vista emocional. En este ámbito, la comunicación y la retroalimentación trabajan a favor del compromiso del alumno con el objetivo del aprendizaje. Es esencial que los profesores aprendan como aprenden sus alumnos. También lo es el que éstos perciban la implicación de aquéllos con su aprendizaje. Prima, por tanto, la transmisión de información, en especial la relativa a las emociones. Los estudiantes tienen el derecho de poder sentirse libres para expresar sus pensamientos, teniendo así la posibilidad de poder analizar los errores y aciertos contenidos en los mismos y promoviendo, en consecuencia, la modificación de sus actitudes.

Afrontar el aprendizaje no es sólo el memorizar contenidos o el adquirir capacidades. Es, también, el preparar la mente para gestionar aspectos sensitivos íntimamente relacionados con el aprender a aprender. Afrontar lo nuevo, superar las propias inseguridades, mostrar curiosidad o dar rienda suelta a la creatividad son sólo algunos ejemplos de lo que implica que el estudiante refuerce sus valores, se motive y, en definitiva, aprenda a aprender. Desde el punto de vista del alumno, el aprendizaje supone salir de la zona de confort ofrecida por la estabilidad de lo ya aprendido, en un viaje hacia la incertidumbre que provoca lo mucho que resta por aprender. El interés por la materia y la percepción de su capacidad para afrontarla condicionarán su actitud y, con ello, la probabilidad de éxito. El estudiante ha de poder gestionar su aprendizaje con un grado creciente de autonomía y, a su vez, ha de sentirse capaz para cuestionarse constantemente a sí mismo y a lo que le rodea. Así mismo, debe saber que mientras él aprende, también lo hace el profesor. Este proceso ha de ser tutelado por el docente, quien ha de ejercitar su competencia comunicativa para obtener información que le permita seguir el proceso y actuar en consecuencia. El proceso ha de permitir el desarrollo del alumno no sólo como técnico en una materia, sino también como persona, como ser humano. Se trata, por tanto, de constituir el entorno de aprendizaje en un espacio democrático de comunicación donde se fomente la confianza del alumno en sí mismo, se neutralice cualquier sensación de fracaso, se identifique el error como fuente de aprendizaje y se asuma que también supone aprender el, tras haberse equivocado, modificar las conductas a mejor.

12.6 Aprender es comunicar

El alumno que aprende es aquel que construye su conocimiento a partir de sus experiencias y aprendizajes previos. El aprendizaje, entendido como el proceso por el cual se desarrollan competencias, se basa en la adquisición de habilidades y conocimientos. El aprendizaje inicial, fundamentado generalmente en torno al desarrollo de conceptos teóricos independientes, no resulta de aplicación inmediata pues requiere de un proceso de transformación que lo convierta en un aprendizaje más útil. Este aprendizaje complejo se construye mediante el ensamblaje de las habilidades y conocimientos aprendidos, constituyendo un almacén de recursos estructurado y ordenado. En cada momento, los conceptos y destrezas recién aprendidos vienen a realimentar a los adquiridos con anterioridad, de manera que el almacén de recursos es cada vez más grande y completo y éstos están más interrelacionados entre sí. Ante la necesidad de resolución de una situación concreta, el estudiante puede acceder a su almacén de recursos y elegir y utilizar aquellos que estime más convenientes. Para llegar a este estado de sincronización entre necesidades y recursos, el estudiante debe haber alcanzado un alto grado de autonomía y disciplina. Alcanzarlo requiere de un proceso educativo efectivo, pero éste no será nunca suficiente si no cuenta con una adecuada actitud del estudiante, la cual le lleve a afrontar su propia educación de manera proactiva, asumiéndola como un desafío constante.

La comunicación ha de ser entendida como una aliada al servicio del aprendizaje, pues está presente en todas las fases del mismo, convirtiendo los escenarios de aprendizaje en espacios de convivencia comunicativa donde la introversión está desaconsejada. El estudiante comunica cuando reflexiona, pues organiza mentalmente sus ideas mediante técnicas propias de la comunicación. De igual modo sucede cuando el estudiante se interrelaciona, pues comparte información con su entorno mediante acciones comunicativas conscientes e inconscientes. Precisamente es este último concepto el que permite establecer un paralelismo entre aprendizaje y comunicación. El aprendizaje, como la comunicación, puede realizarse de forma consciente, esto es, el estudiante sabe que está aprendiendo, luego se sitúa en un ecosistema comunicativo adecuado y adapta su actitud en consecuencia. Así mismo, ambas acciones pueden desarrollarse de manera

inconsciente, como efecto secundario de la realización de cualquier otra actividad. En ambos casos, aunque especialmente en el segundo, el estudiante está afianzando lo que ha aprendido previamente mediante la socialización de su aprendizaje. Al comunicarse con su entorno, está consolidando sus conceptos y habilidades, pues los está contrastando y aplicando a la vida real, es decir, está exteriorizando su conocimiento. La comunicación, por tanto, contribuye al aumento de la capacidad y de la confianza de las personas. En definitiva, aprender es pensar, reflexionar, compartir, interrelacionar... o, lo que es lo mismo, comunicar.

12.7 El aprendizaje mutuo: la comunicación entre docentes y alumnos

El sistema educativo actual asume que la enseñanza no responde a una ordenación rígida de los hitos educativos, sino que el proceso educativo tiene a su disposición múltiples caminos, diferentes entre sí, a través de los cuales poder desarrollarse. Esta filosofía responde a la afirmación de que no se ha de adaptar el aprendizaje a la enseñanza, sino la enseñanza al aprendizaje, esto es, los profesores se han de adaptar a las necesidades de sus alumnos. La relación entre ambos requiere que los primeros sean expertos en comunicación, disponiendo de los suficientes recursos comunicativos y de otra índole como para apreciar y resolver adecuadamente las cuestiones que vayan surgiendo en su entendimiento con los segundos. De igual manera, los alumnos han de encontrar en la comunicación el pilar indispensable que ofrece soporte a la totalidad de su proceso de aprendizaje.

La enseñanza se desarrolla según un proceso inicialmente asimétrico, donde el docente posee mayor cantidad de conocimientos y capacidades que el alumno. Durante este proceso, profesores y estudiantes son recíprocamente educados hasta converger en una relación más simétrica. En ella, la comunicación se hace progresivamente más eficiente y no sólo se produce intercambio de información, sino que los interlocutores adquieren la habilidad de comprenderse mutuamente y de comprender juntos los significados de la enseñanza. De este modo, los escenarios de aprendizaje se convierten en espacios de intercambio comunicativo donde cada cual aporta su propio conocimiento. El disponer de un espacio de

La comunicación es la clave del aprendizaje

entendimiento favorece la interacción entre sujetos y aumenta las oportunidades de aprendizaje de todos ellos. El estudiante, con su participación, puede construir su propio conocimiento de manera práctica a la vez que contribuye al aprendizaje de los demás, incluido el de los propios docentes. El objetivo ha de ser el de aprender haciendo y observando, esto es, aprender con los demás y de los demás. De este modo, se reduce la asimetría inicial y el grupo tiende a convertirse en un espacio de aprendizaje autónomo. El compartir este espacio servirá para mejorar la confianza interpersonal y el conocimiento del otro, contribuyendo a permitir observar el aprendizaje desde su componente psicológica, en lo relativo a la gestión de las emociones, tanto positivas como negativas.

La gestión de estos espacios de entendimiento está encomendada al profesor, quien ha de utilizar sus habilidades, en especial su competencia comunicativa, para que los alumnos puedan obtener frutos de conocimiento y ampliar sus habilidades. El docente ha de planificar una estrategia que permita prever el desarrollo de los acontecimientos durante la interacción que se producirá durante el aprendizaje, así como un mecanismo para la evaluación de los resultados del mismo, para poder retroalimentar al grupo, a continuación, incrementando el nivel de exigencia y dando forma a un proceso iterativo que conduzca a un aprendizaje firme. El evento principal, por tanto, es el de la interacción. Sin embargo, más que una interacción, en ocasiones este proceso se convierte en una dura negociación, en el cual cada interlocutor pugna por el logro de sus propias expectativas. Este hecho podría sugerir que estos espacios de intercambio fomentan el aprendizaje competitivo o bien que resultan individualistas. No es así en el primer caso, pues en el aprendizaje competitivo, todos los participantes compiten, pero sólo algunos alcanzan el objetivo. Tampoco lo es en el segundo, pues el aprendizaje individual fomenta la introversión. En realidad, estos los espacios lo son de reflexión y, por tanto, fomentan el aprendizaje colaborativo, donde todos los intervinientes están en disposición de alcanzar sus propios objetivos mientras contribuyen a que los demás también alcancen los suyos propios. En definitiva, constituyen un ecosistema adecuado para llevar a cabo el aprendizaje a través de la comunicación.

El aprendizaje mutuo está basado, en definitiva, en hablar y escuchar.

12.8 El incesante viaje hacia la educación del futuro

La educación contribuye a que las personas puedan alcanzar un determinado conjunto de habilidades y conocimientos. Si bien este aspecto no es baladí, la verdadera contribución de la enseñanza no es la indicada. La principal y más importante aportación que realiza la educación es la de construir a las personas y, con ello, a la sociedad. Entre otros muchos saberes no directamente relacionados con lo científico, la educación aporta valores, cultura, inteligencia, consciencia, conciencia, madurez, autonomía e integración. Es el modo en que las generaciones se comunican y se transfieren sus saberes. Es también el modo en que las culturas se conocen y comunican entre sí.

La universidad, como institución que aporta valor añadido a la sociedad, ostenta el liderazgo en la carrera que lleva hacia la enseñanza del futuro. Una institución fuerte, bajo una mentalidad cuyo objetivo esté siempre puesto en una constante innovación, constituye el marco idóneo para el desarrollo de una educación de calidad. La institución universitaria tiene que satisfacer todas las necesidades de la comunidad educativa. Los progresos organizacionales se traducen en progresos docentes, a la vez que generan confianza y seguridad en el alumnado. Esto se traduce en avances del proceso enseñanza – aprendizaje y, consecuentemente, en una mayor prosperidad y regeneración de la sociedad. A su vez, la universidad precisa del constante perfeccionamiento del cuerpo docente y de su evolución hacia formas de enseñanza en continuo proceso de adaptación a la realidad, incorporando el pensamiento de los participantes en la educación. La universidad, y con ella los profesores, tienen su razón de ser en la sociedad y, más particularmente, en los abanderados de ésta en el sistema educativo: los estudiantes. Todos ellos, universidad, profesores y alumnos, forman un ente en cuyo interior se producen numerosos intercambios de información, cuyo éxito sólo es viable con la comunicación como estandarte y la competencia comunicativa como mástil.

La enseñanza siempre se puede mejorar. Esta idea lucha contra la inercia, el conformismo y la autocomplacencia y también, en cierto modo, contra los retazos del discurso de las tradiciones y la herencia cultural recibida, provenientes ambas

La comunicación es la clave del aprendizaje

de concepciones pedagógicas anteriores. En cualquiera de estos casos, el haber alcanzado cierto grado de madurez y calidad como institución no debe provocar un estancamiento de la renovación educativa de la enseñanza universitaria. Profesores y alumnos tienen que aprender a salir del papel que les asigna la educación tradicional. En paralelo, la institución tiene que basar su avance en la innovación, la cual es siempre posible si se basa en la investigación, como modo de conocer más allá, y en la comunicación, como forma de compartir, ampliar e incluso cuestionar lo investigado.

En el espacio temporal educativo, cualquier momento ha de ser considerado el punto de partida hacia la educación del futuro. Esto es así porque la enseñanza universitaria tiene el deber de reinventarse constantemente, reflexionando e investigando para innovar y acercar los objetivos curriculares a las necesidades de la sociedad y de las personas que la forman. Durante el viaje, la institución, los docentes y los estudiantes, esto es, la tríada de instrumentos protagonista de la partitura de la enseñanza universitaria, interpretan sus compases a la vez.

A la educación del futuro se va por el camino de la comunicación.

13. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE BASADA EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

13.1 Consideraciones previas

Enseñanza y aprendizaje son dos procesos complejos cuyos puntos en común se entrelazan hasta formar una única idea, un todo: la educación.

La educación es, esencialmente, un acto comunicativo que se desarrolla bajo unas determinadas reglas e involucra completamente a los interlocutores principales de la misma: profesores y estudiantes.

El desempeño del proceso de enseñanza – aprendizaje por competencias responde a una filosofía educativa que tiene en la comunicación a su principal aliado y en la competencia comunicativa a la herramienta más eficaz al servicio de la docencia.

El propósito de las universidades es conseguir vincular exitosamente los conceptos indicados. Esto es, en resumen, que el buen desempeño de la enseñanza por competencias derive en una educación de calidad.

El docente, como interlocutor entre el sistema educativo y los alumnos, y bajo la dualidad de su figura de mentor – facilitador, debe disponer de un conjunto de destrezas entre las cuales, la más importante sin duda alguna, se ha de encontrar la competencia comunicativa. Su habilidad para gestionar el proceso de enseñanza – aprendizaje en torno a la comunicación y sin perder de vista los preceptos del enfoque por competencias será determinante a la hora de ofrecer a los estudiantes una educación de calidad. Atendiendo a esta filosofía, de la lectura y análisis de las referencias bibliográficas consultadas para la elaboración de este documento, así como de la observación de las conclusiones obtenidas y de las propias consideraciones, cabe la posibilidad de plantear un conjunto de principios que se consideran fundamentales para el ejercicio de la actividad docente basada en la competencia comunicativa. Estos principios, que se enuncian a modo de actitudes mantenidas o acciones realizadas por el profesor y percibidas como tales por los alumnos, se indican en lo que sigue.

13.2 Principio nº 1: el respeto mutuo

La interacción entre profesores y estudiantes ha de estar basada en el mutuo respeto. A este respecto, los estudiantes han de percibir que sus profesores son:

- cercanos
- educados
- cordiales
- respetuosos

Algo tan sencillo como que los profesores sepan el nombre de todos sus alumnos significa una gran muestra de respeto de aquéllos a éstos.

13.3 Principio nº 2: la empatía comunicativa

La base de la comunicación la forman dos acciones recíprocas: hablar y escuchar. El ejercicio de la docencia no es posible si no se establece una relación comunicativa empática entre los alumnos y los profesores. Esta afirmación se sustenta en las siguientes ideas:

- que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para el aprendizaje de los alumnos
- que los alumnos desarrollen un alto nivel de expresión y escucha es bueno para su propio aprendizaje

Los docentes, como encargados de iniciar y sustentar la comunicación, han de poseer habilidades comunicativas que les permitan:

Hablar

- demostrar capacidad de expresar y transmitir mediante la palabra
- expresarse con claridad y sencillez, sin necesidad de circunloquios

Principios de la práctica docente basada en la competencia comunicativa

Escuchar

- mostrar disposición a captar y entender los mensajes, expectativas, necesidades, deseos, motivaciones, capacidades y limitaciones del otro

En definitiva:

- ser percibidos por los alumnos como buenos comunicadores y como buenos docentes

13.4 Principio nº 3: la educación por competencias

La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional, en la cual el profesor (se) imparte su doctrina y los alumnos se limitan a escuchar y a tomar apuntes. En su lugar, el proceso educativo debe basarse en una mezcla de teoría y práctica en proporciones adecuadas, de manera que se capacite al alumno para resolver de manera práctica los retos educativos, profesionales y personales a los que se enfrente tanto durante su etapa universitaria como una vez sucedida ésta. El estudiante educado en competencias manejará las habilidades suficientes como para resolver retos de la vida real, para lo cual habrá tenido que ser objeto de una docencia en la que haya recibido una base de conocimientos teóricos y una formación práctica que le provea de destreza suficiente. Este proceso requiere del despliegue de las habilidades comunicativas del docente, a través de las cuales establecerá una comunicación multidireccional que suponga la abolición de la docencia unidireccional. En base a esta filosofía, los profesores han de:

- proporcionar a los alumnos contenidos bibliográficos, tales como apuntes o manuales, de forma que éstos puedan dedicar su tiempo a atender, participar y reflexionar sobre las propuestas que realice el profesor, no teniendo que orientar su atención a la toma de apuntes
- preocuparse de que el aprendizaje se realice tanto de forma teórica como práctica, incluso en mayor medida del segundo modo

Principios de la práctica docente basada en la competencia comunicativa

- hacer apología de la filosofía que defiende que se aprende más con la práctica que con la teoría

13.5 Principio nº 4: aprender a aprender

Los conocimientos y habilidades que los estudiantes adquieren en la universidad son sólo la base para un aprendizaje autónomo y continuado durante el resto de sus vidas. En consecuencia, al entrenamiento en competencias se suma la destreza de saber cómo adquirir de manera autónoma nuevos saberes y nuevas capacidades ad hoc. Los primeros, para que amplíen o modifiquen la base teórica de conocimientos de la que ya se dispone. Las segundas, para poner lo ya consolidado al servicio de nuevos aprendizajes. Los profesores deben ayudar a sus estudiantes a incrementar progresivamente su grado de autonomía, esto es, a aprender a aprender. Para ello, los profesores han de esforzarse en:

- buscar que los alumnos sean más autónomos y aprendan dónde y cómo obtener información, de manera que, a medida que avance su etapa universitaria, el grado de autonomía aumente y exista menor dependencia del profesor
- promover el que los estudiantes realicen el acceso a la teoría con carácter previo a las clases, preparándose sus propios apuntes y consolidando una base teórica inicial, de manera que el tiempo pueda dedicarse principalmente a actividades prácticas, las cuales los alumnos afrontarán en mejores condiciones por haber tomado contacto previamente con la teoría
- promulgar la idea de que el estudiante es parte de su propio aprendizaje

13.6 Principio nº 5: aprender a pensar

La comunicación es el pilar fundamental de la enseñanza. Ha de practicarse en todo momento y de manera multidireccional. Comunicarse en todas direcciones implica, también, comunicarse con uno mismo o, lo que es lo mismo, reflexionar. La reflexión es el proceso más efectivo para la comprensión y absorción de lo

Principios de la práctica docente basada en la competencia comunicativa

aprendido. Supone un mecanismo de defensa ante el desánimo, la desidia o los errores en los que puede llegar a derivar el proceso de enseñanza – aprendizaje. Reflexionar es cuestionar. Cuestionarlo todo. Cuestionarse a sí mismo y a los demás. Cuestionar lo que se aprende y lo que se deja de aprender. Cuestionar, incluso, el propio proceso de enseñanza. Como consecuencia de la reflexión, siempre se producirá la optimización del aprendizaje. Conviene que la reflexión se convierta en un hábito, para lo cual se solicita al profesor que adopte las siguientes costumbres respecto de sus alumnos:

- les ayuden a razonar lo que aprenden
- les ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos...) adecuados, en lugar de ofrecerles las respuestas a sus preguntas sin explicarles cómo pueden obtenerla o razonarla por su cuenta
- les apoyen a la hora de establecer sus propios criterios, en lugar de priorizar el criterio docente
- promuevan el que los alumnos debatan sus ideas con su profesor y compañeros, en lugar de asumir una idea no compartida a priori

Así mismo, los profesores tienen en su mano la oportunidad de hacer apología de los siguientes conceptos:

- es mejor razonar lo que uno aprende, en lugar de memorizarlo
- es mejor tomar siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

En paralelo a lo anterior, cabe mencionar el que la educación no debe ser vista como un todo absoluto e inalcanzable, sino como algo que se adquiere gradualmente, a base de alcanzar logros parciales, los cuales forman, en su conjunto, un saber que crece progresivamente. Esta idea, vista desde la filosofía del aprender a aprender, permite realizar la siguiente afirmación:

Principios de la práctica docente basada en la competencia comunicativa

- Un aprendizaje ideal es aquel que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrar la solución de problemas conocidos

13.7 Principio nº 6: el currículo adaptado a las necesidades de los alumnos

La enseñanza tiene su razón de ser en los estudiantes, luego ha de acomodarse al ritmo y capacidades de los mismos.

El currículo sirve como orientación a la hora de establecer la cadencia con la que se han de suceder los hitos educativos. Sin embargo, el avance real en el aprendizaje de los alumnos sólo puede estar condicionado por las capacidades de éstos. La velocidad de avance no ha de ser otra que la marcada por el progreso en el aprendizaje.

De igual modo, el contenido programático finalmente desarrollado ha de adaptarse a las necesidades y capacidades de los alumnos. Esto es, el currículo ha de adaptarse a los estudiantes, no los estudiantes al currículo.

A este respecto, es adecuado desarrollar la docencia de modo que los alumnos perciban que sus profesores:

- conocen sus necesidades
- conocen sus capacidades
- les comprenden y ayudan en función de sus necesidades y capacidades
- no cuestionan su progreso académico
- se preocupan de que aprendan
- les evalúan de forma continua, analizando constantemente su grado de avance
- plantean situaciones de aprendizaje personalizadas

Principios de la práctica docente basada en la competencia comunicativa

- orientan su labor docente al aprendizaje del alumno

13.8 Principio nº 7: el aprendizaje colaborativo

Los alumnos que conviven en un entorno de aprendizaje aprenden más y mejor si lo hacen de modo extrovertido. Abrirse a los demás y compartir los pensamientos ofrece ciertas ventajas: promueve el que los estudiantes se habitúen a cuestionar constantemente lo que les rodea, cuestionándose incluso a sí mismos, lo que fomenta el desarrollo de un espíritu crítico de carácter constructivo; facilita el aprendizaje colaborativo, donde cada cual aprende desarrollando sus propias capacidades y observando cómo las desarrollan los demás; contribuye al alineamiento de los alumnos con los objetivos de su propia educación; y, sobre todo, construye una comunidad donde las personas forman un equipo, se complementan entre sí, comparten sus percepciones y aprenden practicando, dudando, equivocándose y acertando.

En un equipo, no todos los integrantes tienen por qué disponer de las mismas habilidades. Lo importante, para seguir avanzando en el aprendizaje, es que los componentes de ese equipo aprendan a complementarse. El verdadero enriquecimiento educativo está en el avance conjunto.

Los estudiantes que comparten un espacio de aprendizaje colaborativo necesitan que sus tutores les predispongan a participar, para lo cual es adecuado que perciban que los profesores:

- prevean tareas prácticas colaborativas
- fomenten la participación activa de todos y cada uno de los asistentes
- dediquen mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

Así mismo, por parte de la institución universitaria, conviene que se fomente el que las clases no se encuentren masificadas. Los espacios de aprendizaje son más

Principios de la práctica docente basada en la competencia comunicativa

eficientes si los grupos de estudiantes que concurren en ellos son pequeños, pues los alumnos disponen de un mayor número de oportunidades de participación.

13.9 Principio nº 8: la habilidad de comunicar en la docencia transversal

La enseñanza universitaria suele estructurarse en torno a unidades cognitivas independientes, materializadas en forma de asignaturas. Sin embargo, en la realidad, el conocimiento no se organiza según parcelas independientes del saber, sino a través de un espectro continuo que abarca todas las facetas de la sabiduría. Por este motivo, los profesores no pueden limitarse a ejercitar su docencia en torno a una única materia, sino que necesitan capacitarse para saber cómo ayudar a los alumnos a conectar transversalmente con otras áreas del saber.

La labor de educar requiere profesores con amplios conocimientos teóricos, pero, sobre todo, con amplias capacidades. Por muy elevada que sea su erudición en una materia, la figura del docente necesita acompañarse de otras destrezas que le permitan desarrollar capacidades en el arte de la comunicación y en el arte de la enseñanza. Ambos procesos, comunicar y enseñar, no siempre se desarrollan de manera lineal y directa. El camino que se recorre no siempre corresponde al trayecto más recto o al más corto, sino que, en ocasiones, resulta necesario acercarse al objetivo mediante rodeos o iteraciones sucesivas, es decir, mediante una aproximación transversal. En este arte, la ruta que une los hitos educativos no se conoce de antemano con total exactitud, por lo que, para recorrerla, a los profesores les conviene tener, de antemano, el mayor número de recursos a su disposición.

Comunicar requiere la habilidad de comunicar. Enseñar, la habilidad de enseñar. El docente, por tanto, además de saber, tiene que saber comunicar y enseñar. No son éstas destrezas innatas, sino que se tienen que aprender mediante la formación y la experiencia. A este respecto, los estudiantes necesitan que sus profesores:

- dominen la materia que imparten

Principios de la práctica docente basada en la competencia comunicativa

- sepan cómo enseñar, incluso por encima de poseer un gran dominio de la materia
- sepan lo que los estudiantes necesitan para aprender
- se formen y aprendan técnicas de enseñanza
- sean más un profesional de la enseñanza que un profesional de la materia que imparte

13.10 Principio nº 9: la motivación

La educación es un proceso no exento de dificultades. Afrontarlo, tanto desde el punto de vista del profesor como desde el del estudiante, requiere de grandes dosis de entereza que ayuden a mitigar sensaciones tales como hastío, cansancio o desinterés, las cuales pueden llegar a aparecer durante el desarrollo del proceso educativo. La fortaleza psicológica que fundamenta la determinación positiva ante el arduo trabajo asociado al proceso de enseñanza – aprendizaje es un recurso que conviene construir con buenos cimientos, así como conservar y mejorar con el tiempo. Si bien una parte no menor de la actitud de perseverancia que rige a las personas involucradas en el mundo educativo puede fomentarse con artificios propios tales como la reflexión, no es baladí el que se institucionalice el modo de activar los mecanismos de defensa ante el abandono estudiantil. Por este motivo, es de gran importancia el que los estudiantes perciban que sus profesores:

- les motiven en su proceso de aprendizaje
- sepan cómo motivar a sus alumnos
- les ofrezcan apoyo dentro y fuera del aula
- defiendan la idea que señala que el hecho de un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

13.11 Principio nº 10: el sentimiento de libertad

La comunicación no es posible si quien la ejerce no se siente libre para hacerlo. El alumno tiene el derecho de poder sentirse en libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes. En caso contrario, la educación nunca será completa.

14. PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS DE LAS FACULTADES DE COMUNICACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES COMPLUTENSE, REY JUAN CARLOS Y CARLOS III DE MADRID EN LO RELATIVO AL EJERCICIO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA POR PARTE DE SUS DOCENTES

14.1 Fundamentos de la investigación empírica realizada

La educación universitaria se encuentra inmersa en un sempiterno proceso de adaptación entre dos concepciones educativas separadas en el espacio temporal, con el momento actual como punto divisorio: la educación del pasado y la educación del futuro. Todo participante del espacio educativo se ve siempre impelido a viajar hacia un sistema formativo actualizado en base a la experiencia previa y a las esperanzas depositadas en el futuro.

Las universidades españolas desarrollan sus programas formativos en base a currículos educativos que tienen en su haber la filosofía de la educación por competencias. Sin embargo, tanto la propia institución como la mayoría de sus integrantes provienen de sistemas educativos anteriores, en los cuales se aplicaba una pedagogía más cercana a lo que se viene en denominar educación tradicional. Debido a ello, la consolidación de currículos didácticos adaptados a la educación del futuro pasa obligatoriamente por el vencimiento de las inercias y las resistencias propias de cualquier cambio.

Resulta de interés realizar una aproximación analítica al modo en que las universidades están gestionando actualmente el proceso de cambio hacia una nueva educación. Tal y como se ha justificado en los epígrafes precedentes, la comunicación es el pilar fundamental del proceso enseñanza – aprendizaje, luego un modo adecuado de evaluar la evolución de las universidades hacia la educación del futuro puede ser el valorar en qué medida se desarrollan ciertos procesos comunicativos relacionados con la educación por competencias.

Los diez principios enunciados en el epígrafe anterior tratan de recoger aspectos fundamentales de la educación por competencias que únicamente pueden ser puestos en práctica a través de la comunicación. El profesor tiene, a este respecto, una misión doble: por su parte, ejercitar su docencia bajo la filosofía de que la

comunicación es la garante de la eficacia de los escenarios de aprendizaje, motivo por el cual su capacitación comunicativa debe mejorar continuamente con la excelencia como objetivo; por la parte que concierne a los estudiantes, ser capaz de transmitirles la filosofía de la educación por competencias, tener la habilidad de convertirlos en buenos comunicadores y, en definitiva, ayudarlos a comprender que la comunicación es siempre el vehículo que los lleva hacia su propio aprendizaje.

El que los docentes se encuentren capacitados para comunicar es un factor multiplicador de la eficacia de la educación. La competencia comunicativa no es una destreza mensurable cuantitativamente, si bien sí es apreciable de forma cualitativa. Dado que la razón de ser de la educación reside en los estudiantes, quién mejor que éstos para apreciar cómo la competencia comunicativa de sus docentes influye en su propio aprendizaje.

En base a los razonamientos anteriores, se ha considerado adecuado el observar el modo en que las universidades se alinean con la educación por competencias a través de la medición de las percepciones que los alumnos tienen al respecto de ciertos aspectos directamente relacionados con la competencia comunicativa de sus docentes. Esta observación se plantea desde tres perspectivas diferentes: el modo en que los profesores demuestran habilidades propias de la competencia comunicativa; la forma en que el ecosistema educativo reproduce las condiciones comunicacionales necesarias en la buena educación; hasta qué punto han sido capaces los docentes de comunicar a sus alumnos ciertos axiomas de la filosofía de la educación por competencias, medido a través del grado de acuerdo de los estudiantes con ciertas afirmaciones directamente relacionadas con su propia actitud ante la educación.

Las Universidades Complutense, Rey Juan Carlos y Carlos III de Madrid han tenido la amabilidad de colaborar en la realización de un estudio de campo que ha involucrado a más de un millar de alumnos de las facultades de comunicación que dichas universidades tienen en la Comunidad de Madrid, respectivamente, en los campus de Ciudad Universitaria, Fuenlabrada y Getafe.

Los estudiantes consultados, los cuales conforman la muestra elegida dentro del universo de la investigación, han prestado amablemente su completa colaboración a la hora de plasmar sus percepciones respecto de un total de 53 cuestiones diferenciadas durante la realización de una encuesta al efecto.

En el capítulo correspondiente a la investigación empírica realizada, se recoge información detallada sobre la metodología y alcance de la misma, así como un estudio pormenorizado de las respuestas obtenidas durante el proceso de consulta a los estudiantes. La información ofrecida se ha desglosado en función al origen de los datos. La taxonomía considerada contempla la universidad, la especialidad y/o el curso académico. Así mismo, los datos se han procesado desde dos puntos de vista diferenciados: lo referente a las percepciones correspondientes a cada una de las 53 preguntas formuladas, estudiadas de manera totalmente aislada e individualizada; y lo relativo a la sintonía existente entre las percepciones asociadas a diferentes cuestiones, examinadas a través de 103 cruces de preguntas o grupos de preguntas. La exploración de todos los datos referidos anteriormente ha permitido que, en el capítulo que corresponde, se ofrezca un análisis detallado de los resultados, el cual se ha desglosado en 156 epígrafes, 53 correspondientes a las preguntas individuales y 103 a los cruces. Cada uno de ellos ofrece detalles en profundidad y conclusiones parciales pormenorizadas. Derivado del análisis conjunto de todo ello, es posible identificar patrones de comportamiento de las percepciones expresadas por los estudiantes consultados, los cuales muestran tendencias diferenciadas en función de la pertenencia de los alumnos a las distintas universidades, especialidades y cursos. Los epígrafes que siguen recogen las conclusiones obtenidas como consecuencia de la observación conjunta de los análisis realizados a los resultados de las 53 preguntas individuales y a los resultados de los 103 cruces de preguntas.

14.2 Percepciones relativas a los principios fundamentales de la práctica docente basada en la competencia comunicativa

14.2.1 El respeto mutuo

El respeto mutuo ha sido estudiando en la investigación empírica a través de las preguntas A.05, A.06, A.07 y D.03 de la encuesta (ver apéndice A).

La relación entre docentes y alumnos debe estar basada en la educación (A.06), la cordialidad (A.06) y el respeto (A.07).

Una amplia mayoría de estudiantes se muestra de acuerdo con que sus profesores establezcan con ellos una interacción comunicativa basada estos tres valores, con mayor énfasis, si cabe, en el último de ellos. Las percepciones, sin embargo, no son totalmente homogéneas entre universidades, especialidades y cursos, si bien las desviaciones son razonablemente pequeñas.

La Universidad Complutense de Madrid muestra un acuerdo razonablemente elevado, aunque menor, en general, a las otras dos universidades. En conjunto, sus alumnos tienden a mostrar mayor acuerdo a medida que avanzan sus estudios, en especial aquellos que cursan las especialidades de Periodismo y de Publicidad y RR. PP., mientras que los estudiantes de Comunicación Audiovisual muestran la tendencia contraria.

La Universidad Rey Juan Carlos de Madrid es la más optimista al respecto, mostrando los mayores niveles de acuerdo, a pesar de que, con el paso del tiempo algunos de sus estudiantes tienden a mostrarse indiferentes al respecto, especialmente los de Periodismo. Los alumnos de Publicidad y RR. PP. presentan, en general, niveles de acuerdo más bajos que el resto de especialidades. Por tanto, únicamente los estudiantes de Comunicación Audiovisual mantienen un acuerdo elevado durante toda su etapa académica.

La Universidad Carlos III de Madrid toma una posición intermedia respecto de las otras dos universidades, mostrando un acuerdo considerablemente alto que se mantiene en el tiempo y es homogéneo para todas las especialidades.

La cercanía (A.05 y D.03) de los docentes durante su interacción con los alumnos es un aspecto apreciado desde el punto de vista de la educación por competencias. Sin embargo, poco más de un tercio de los estudiantes se muestra totalmente de acuerdo con este aspecto, observándose elevados valores de indiferencia. La Universidad Complutense de Madrid muestra una cierta tendencia a mejorar sus percepciones con el paso del tiempo, en especial en las especialidades de Periodismo y de Publicidad y RR. PP. La Universidad Rey Juan Carlos de Madrid presenta valores bajos que descienden aún más en los últimos cursos, muy especialmente en Publicidad y RR. PP. La Universidad Carlos III de Madrid ofrece valores de acuerdo aún más bajos y todas sus especialidades tienden a la indiferencia a medida que avanza el programa de estudios.

En resumen, los estudiantes aprecian que sus profesores se dirijan a ellos con educación, cordialidad y respeto, pero, sin embargo, no consideran que lo deban hacer con cercanía. Las percepciones observadas son razonablemente homogéneas entre sí, aunque se observan ciertas discrepancias entre universidades y especialidades. Las percepciones más altas, aunque más cambiantes, pertenecen a Periodismo. Las más bajas, a Publicidad y RR. PP. Las más estables, a Comunicación Audiovisual y a Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual.

En conclusión, se ha recorrido ya una buena parte del camino que lleva la concienciación en torno al respeto mutuo, pero queda pendiente por derribar la frontera que separa el respeto y la cercanía, lo cual sólo puede hacerse desde un uso intensivo de la comunicación.

14.2.2 La empatía comunicativa

La empatía comunicativa ha sido estudiada en la investigación empírica a través de las preguntas A.01, A.02, A.03, A.04, E.05 y E.06 de la encuesta (ver apéndice A).

Percepciones de los alumnos de las facultades de comunicación

La educación a través de espacios de aprendizaje requiere que los profesores estén capacitados para utilizar adecuadamente la comunicación. La competencia comunicativa de los docentes puede apreciarse a través de numerosos matices, entre los cuales cabe destacar el que sean buenos comunicadores (A.01) y el que hablen con claridad (A.02) y tengan facilidad de palabra (A.02).

Una amplia mayoría de los estudiantes se muestran de acuerdo con que sus profesores posean capacidades de comunicación y las desarrollen durante su relación con los alumnos, hablando con claridad. Las percepciones, sin embargo, no son totalmente homogéneas entre universidades, especialidades y cursos, si bien las desviaciones son razonablemente pequeñas.

La Universidad Complutense de Madrid muestra un acuerdo elevado, el cual se mantiene estable con el paso del tiempo, pues las percepciones no varían sustancialmente entre alumnos que acaban de empezar sus estudios y entre aquellos que los están terminando.

La Universidad Rey Juan Carlos de Madrid muestra un acuerdo elevado asociado a estudiantes que acaban de iniciar sus estudios, si bien disminuye drásticamente con el paso del tiempo, pues se observa los alumnos de últimos cursos mueven sus percepciones hacia la indiferencia.

La Universidad Carlos III de Madrid muestra un acuerdo menor al de las otras dos universidades, si bien las percepciones permanecen estables con el tiempo. Los estudiantes señalan claramente que aprecian el que el profesor sea buen comunicador, mientras que les resulta más indiferente el que hable con claridad y tenga facilidad de palabra.

Las especialidades de Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP. muestran sintonía entre las tres universidades, presentando percepciones similares. Sin embargo, la especialidad de Periodismo resulta disonante, pues las percepciones que presenta varían sustancialmente según la universidad y el curso en los que se consulte. A este respecto, se observa que aquellos alumnos que cursan Periodismo bajo la especialidad de Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual tienden a mostrar percepciones más estables y similares entre universidades.

La comunicación es, esencialmente, un acto en el que se habla y escucha. Al mismo tiempo se desarrollan otras muchas acciones, de manera consciente o inconsciente, pero principalmente se habla y se escucha. En consecuencia, es adecuado que los profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada (A.03) y, a su vez, tengan capacidad de escucha (A.04). A este hecho se unen dos ideas: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es bueno para el aprendizaje de los estudiantes (E.05) y que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su propio aprendizaje (E.06). Si bien los estudiantes presentan un grado de acuerdo moderado con la necesidad de que sus profesores tengan capacidad de expresión y escucha, se alinean claramente con la idea de que las destrezas a la hora de hablar y escuchar, tanto de sus profesores como de ellos mismos, son buenas para su aprendizaje. Se observa, no obstante, que los estudiantes que valoran positivamente el que sus profesores tengan una alta capacidad de expresión, no lo hacen de igual modo cuando se introduce el matiz que indica que, además de expresarse, lo deben hacer con sencillez. Se deduce, en consecuencia, que el que los profesores se expresen con sencillez produce una cierta indiferencia.

Las Universidades Complutense de Madrid y Carlos III de Madrid tienden a mantener sus percepciones constantes, no observándose variación significativa entre las apreciaciones de los alumnos de primer curso y las de los alumnos de los últimos cursos. Sin embargo, los estudiantes que inician su formación en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid muestran un grado de acuerdo mucho mayor que aquellos que se encuentran terminando sus estudios en dicha universidad.

Las capacidades de expresión y escucha son objeto de discrepancia entre especialidades. Comunicación Audiovisual se alinea con dicho concepto en mayor medida que lo que lo hace Publicidad y RR. PP o Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual. Los estudiantes de Periodismo no llegan al consenso, esto es, no presentan una percepción común.

En resumen, los estudiantes consideran que las capacidades de expresión y escucha, tanto de sus profesores como de ellos mismos, son beneficiosas para su

propio aprendizaje. Sin embargo, le restan importancia a que los docentes, cuando se expresan, lo hagan con sencillez. Ante el concepto de empatía comunicativa, la especialidad de Comunicación Audiovisual tiende a mostrarse en total acuerdo con las virtudes del mismo. No así Publicidad y RR. PP. y Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual, que presentan percepciones no tan optimistas. Tampoco lo hace la especialidad de Periodismo, en la que no existe acuerdo entre estudiantes. Se da la circunstancia de que las universidades presentan percepciones similares en valor medio, si bien la realidad es que cada una de ellas presenta valores muy dispares.

En conclusión, el concepto de empatía comunicativa no ha calado todavía en una buena parte de estudiantes universitarios de las facultades de comunicación en las que se ha realizado el estudio. Parece apreciarse que cada uno de ellos pudiera tener percepciones distintas sobre un mismo concepto, por lo que será necesaria una labor de divulgación y concienciación al respecto, o, lo que es lo mismo, una labor de comunicación.

14.2.3 La educación por competencias

La educación por competencias ha sido estudiada en la investigación empírica a través de las preguntas A.14, B.05, D.02, D.05, E.02 y E.03 de la encuesta (ver apéndice A). Se establece, así mismo, un paralelismo con la pregunta D.08.

El tiempo es siempre valioso y, en el caso de la educación, es además escaso. Por este motivo, la programación de los tiempos educativos debe realizarse con esmero, debiéndose encontrar el equilibrio óptimo entre contenidos teóricos y prácticos. Los entornos de aprendizaje se centralizan, principalmente, en el espacio de las aulas. Sin embargo, como se ha justificado, el ecosistema educativo se extiende mucho más allá de lo compartido en las aulas, tanto en lo referente a la atención y ayuda que los docentes han de prestar a los estudiantes antes, durante y después de las clases, como en lo que respecta a las tareas que ambos, profesores y alumnos, deben realizar durante el proceso de aprendizaje. Por ello, se contemplan ciertas tareas que han de formar parte de los cometidos asignados a profesores y estudiantes, así como ciertos preceptos actitudinales que ambos

deben asumir: participar en una clase no es sinónimo de tomar apuntes, sino de aprender de manera activa, atendiendo, reflexionando, interviniendo, contribuyendo, por lo cual es conveniente que el profesor facilite previamente los apuntes de manera que los alumnos puedan dedicar su tiempo en la clase a atender y participar (A.14 y D.02); aprender únicamente a través del acceso a conocimientos teóricos, como suele ser propio de sistemas educativos tradicionales, ha de evolucionar hacia una composición mixta, en la cual se realice un aprendizaje práctico añadido a un aprendizaje teórico (B.05); se aprende más con la práctica que con la teoría (E.02), por lo que las clases han de tener un mayor contenido práctico que teórico (D.05); es mejor razonar lo que se aprende, en lugar de memorizarlo (E.03); el acceso a la teoría debe realizarse con carácter previo a la clase (D.05), tanto mediante los apuntes que facilite el profesor (A.14), como mediante apuntes preparados directamente por el alumno (D.5 y D.08).

Los estudiantes asumen esta filosofía parcialmente, pues no todos ellos comparten el total. En conjunto, los estudiantes muestran un amplio acuerdo con que razonar supone una forma mucho más eficiente de aprender que la simple memorización. En consonancia con ello, se muestran claramente a favor de que con la práctica se aprende mucho más que con la teoría, por lo que una amplia mayoría de ellos se muestra total o parcialmente de acuerdo con que las clases tengan contenido práctico además de teórico. Sin embargo, cuando los estudiantes son consultados sobre si parte del aprendizaje teórico debe ser sustituido por aprendizaje práctico, con más carga lectiva del primero que del segundo, tienden a mostrar un menor grado de acuerdo. Esto es, los estudiantes asumen y comparten que la educación tiene en la componente práctica un gran aliado, pero, sin embargo, no aceptan de buen grado el que los contenidos teóricos sean superados con los prácticos. A pesar de que reconocen que se aprende más con la teoría que con la práctica, cuando se les indica que, en consecuencia, se maximizará la práctica y se minimizará la teoría, tienden a mostrarse indiferentes e, incluso, una parte no excesivamente grande de ellos, a mostrarse en desacuerdo. Estas percepciones parecen estar en consonancia con las opiniones vertidas en torno a la forma de acceder a la teoría. Los alumnos se muestran mayoritariamente de acuerdo con que es posible aprender sin tomar apuntes, aunque una parte no pequeña de los mismos tiende a la indiferencia o al desagrado, esto es, no se muestra de acuerdo

con la idea. En general, aunque con ciertas reticencias por parte de un sector del alumnado, los estudiantes consideran apropiado el que sean sus profesores quienes preparen los apuntes y quienes se los faciliten previamente al desarrollo de la clase, aunque, como se verá más adelante, no estén muy de acuerdo con que sean ellos quienes accedan directamente a los contenidos teóricos, preparándose ellos mismos sus propios apuntes.

En este caso, existe un claro paralelismo entre las percepciones mostradas por los alumnos de las diferentes universidades, si bien los de la Universidad Complutense de Madrid y los de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid tienden a mostrar siempre un acuerdo ligeramente mayor y más estable con el paso del tiempo que los de la Universidad Carlos III de Madrid. Es decir, las opiniones y tendencias de cursos y especialidades guardan correspondencia entre instituciones, pero en la Universidad Carlos III de Madrid, el optimismo frente a las mismas siempre es ligeramente menor que en las otras dos universidades y, con el paso del tiempo, las percepciones de los alumnos de dicha universidad tienden hacia una mayor indiferencia, e incluso, hacia el desacuerdo.

Igualmente, es posible encontrar un paralelismo entre las percepciones de los alumnos de diferentes especialidades, sea cual sea la universidad en la que se encuentren. Por lo general, las especialidades de Comunicación Audiovisual y de Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual tienden a mostrar un mayor grado de acuerdo que la especialidad de Publicidad y RR. PP., la cual tiende a situarse en una posición intermedia entre el acuerdo y la indiferencia. Sin embargo, la especialidad de Periodismo destaca por ser la que más división de opiniones presenta, de manera que sus alumnos reparten sus percepciones entre el acuerdo, la indiferencia y el desacuerdo, esto es, no alcanzan consenso en torno a ninguna opinión en particular. Además, mientras el resto de disciplinas no varían drásticamente sus percepciones a medida que los alumnos avanzan en sus estudios, sin perjuicio de las tendencias generales observadas por universidades, la especialidad de Periodismo destaca por un movimiento claro de opiniones hacia menores grados de acuerdo.

En resumen, los estudiantes asumen que introducir una componente práctica en el aprendizaje es bueno tanto para el mismo como para sí mismos, pero consideran que esto no debe hacerse a costa de la teoría, en la que siguen confiando como elemento garante del éxito de la enseñanza. De igual manera, coinciden en que el no tener la necesidad de tomar apuntes les permite afrontar la clase en mejores condiciones, para lo cual consideran adecuado el que sea el profesor quien elabore los apuntes y quien los suministre con carácter previo a la clase. Sin embargo, una buena parte de ellos no concibe que sean los propios estudiantes quienes, por sí mismos, realicen una aproximación previa a la teoría y se elaboren sus propios apuntes.

En conclusión, los preceptos de la educación por competencias, en lo relativo al aprovechamiento teórico – práctico de las clases y lo que ello implica profesores y alumnos, no ha calado completamente en el ideario del colectivo de estudiantes. De ello surge la necesidad de asociar y reforzar dos ideas complementarias: aprender de manera práctica no significa excluir el aprendizaje de conocimientos teóricos, sino aprenderlos de otro modo; participar en una clase habiendo realizado personalmente un acercamiento a contenidos teóricos permite afrontarla con una mayor preparación, lo que deriva en mayores garantías de éxito. La comunicación se instituye en la mejor herramienta para alcanzar este objetivo, para lo cual, la competencia comunicativa docente es indispensable.

14.2.4 Aprender a aprender

El aprendizaje autónomo y continuado, esto es, el aprender a aprender, ha sido estudiado en la investigación empírica a través de las preguntas B.07, B.09, D.04, D.07, D.08 y E.01 de la encuesta (ver apéndice A).

La etapa universitaria forma parte del inicio, no del final, de la educación de las personas. La universidad se constituye en la espoleta que inicia plena y definitivamente el mecanismo que lleva a los estudiantes a seguir aprendiendo durante toda su vida. Enfrentarse a la vida real requiere capacitarse continuamente para afrontar nuevos retos. El aprendizaje pasado ha de servir como base para nuevas y constantes adquisiciones de conocimiento y habilidades.

El estudiante universitario cuenta inicialmente con la ayuda y la protección del profesor. Sin embargo, una vez finalizada la etapa universitaria el estudiante ha de ser capaz de aprender por sí solo. La transición entre ambas etapas no puede ser drástica, sino que conviene que sea progresiva. Esto es, el alumno que entra en la universidad contará con el consejo y la guía de sus docentes, pero, para capacitar al alumno para que aprenda por sí solo, los profesores habrán de retirarse, silenciosa y progresivamente, a medida que el estudiante adquiera una mayor autonomía. Esta filosofía se materializa en torno a ciertos conceptos actitudinales: el alumno es parte de su propio aprendizaje (E.01); a medida que avanza su etapa universitaria, los alumnos han de ir aprendiendo de manera más autónoma, dependiendo menos de la ayuda de sus profesores (D.07); los profesores han de fomentar que los estudiantes sepan dónde y cómo buscar información (B.09), es decir, que éstos sean más autónomos (B.07); los alumnos han de acercarse previamente a los conceptos teóricos y prepararse sus propios apuntes (D.08), de manera que uno de los puntos principales de las clases sea la resolución de dudas (D.04). En definitiva, la educación no sólo ha de ofrecer un conjunto de conocimientos y habilidades, sino que ha de capacitar para aprender, esto es, enseñar a aprender a aprender.

A pesar de las bondades de esta filosofía, los estudiantes no alcanzan un amplio consenso en torno a la misma. Son conscientes de que ellos mismos son parte de su propio aprendizaje, concepto ante el cual muestran un amplio acuerdo, pero no presentan una opinión uniforme ante la idea de que, al final de su etapa universitaria, su aprendizaje sea totalmente autónomo. Considerando el conjunto de todas las universidades, algo más de la mitad de los estudiantes se muestran total o parcialmente de acuerdo con esta filosofía. Una buena parte de los restantes se muestra indiferente y el resto, se sitúan en el desacuerdo parcial o total. En definitiva, existe una gran división de opiniones en torno a esta filosofía, esto es, no es posible alcanzar una situación de consenso.

La Universidad Complutense de Madrid presenta percepciones que, en conjunto, se mantienen estables con el paso del tiempo. Estadísticamente, la opinión media de los alumnos de primer curso es similar a la de los alumnos que están acabando sus estudios. Sin embargo, la moda de los mismos, esto es, el valor en torno al

cual se sitúan la mayoría de las percepciones, viaja hacia posiciones de indiferencia, lo que supone que, con el paso del tiempo, muchos de los alumnos que mostraban acuerdo con esta filosofía dejan de hacerlo.

La Universidad Rey Juan Carlos de Madrid es la institución en la que se produce la mayor y más errática variación de las percepciones. Los alumnos de los distintos cursos y las distintas especialidades muestran percepciones diferentes entre la etapa inicial de sus estudios y la etapa final. Lo hacen, además, en sentidos diferentes en función de los diferentes matices asociados a cada pregunta de la encuesta.

La Universidad Carlos III de Madrid presenta los grados de acuerdo más bajos, esto es, sus alumnos se alinean en menor medida con la filosofía del aprender a aprender que sus compañeros de las otras dos universidades consultadas. Se observa que los alumnos que se encuentran finalizando sus estudios ofrecen menores grados de acuerdo que aquellos que los están iniciando. La indiferencia y el desacuerdo ante esta filosofía son notorios.

La división de opiniones también es palpable entre especialidades. La especialidad de Periodismo es, en este caso, la que mayor acuerdo presenta, aunque también es la más polarizada. Una mayoría de sus alumnos se muestra total o parcialmente de acuerdo con prácticamente todas las preguntas de la encuesta relacionadas con este tema. Sin embargo, el resto de estudiantes de Periodismo tiende a acercarse a posiciones de desacuerdo, siendo la indiferencia baja. Es decir, la especialidad de Periodismo presenta valores extremos, luego la división de opiniones es muy acusada. La especialidad de Publicidad y RR. PP. muestra una elevada tendencia hacia la indiferencia o el desacuerdo, la cual se acusa con el paso del tiempo, pues en la última etapa de sus estudios los alumnos muestran percepciones que se sitúan en los extremos, aumentando las correspondientes al desacuerdo. En el lado contrario, la especialidad de Comunicación Audiovisual, la cual muestra un elevado número de percepciones de indiferencia en el primer curso, tiende a mostrar un mayor grado de acuerdo cuando sus alumnos cursan la fase final de sus estudios. En una posición intermedia se sitúa la especialidad de Doble Grado

en Periodismo y Comunicación Audiovisual, siguiendo la tendencia general del conjunto de las universidades.

En resumen, si bien una parte de los estudiantes muestra cierto grado de acuerdo con lo relativo al concepto aprender a aprender, otra parte no menos importante se muestra indiferente o en desacuerdo. La división de opiniones es palpable tanto si se analizan las universidades en su conjunto como si se segrega a los estudiantes de éstas según su especialidad o atendiendo al curso en el que se encuentran. No es posible establecer ningún punto de consenso entre los estudiantes en torno a esta filosofía, más allá de la idea inicial que promulga que ellos son parte de su propio aprendizaje.

En conclusión, la filosofía que promulga el que los alumnos, durante su etapa universitaria, han de aprender a aprender no ha calado en su ideario colectivo. Esto no significa que los profesores no se encuentren aplicando esta filosofía en su docencia, sino que los alumnos no se han percatado de ello. En consecuencia, se deduce la necesidad de actuar según dos ejes diferenciados: concienciar a los alumnos al respecto del concepto aprender a aprender, mediante el uso de la comunicación en procesos formativos complementarios; asegurar el que el cuerpo docente se encuentra aplicando esta filosofía e intensificar el proceso, si es necesario. Los estudiantes han de ser conscientes de cómo funciona el proceso de aprendizaje en el que están inmersos, luego deben conocer las bondades del mismo y ser capaces de advertir en sus profesores acciones y actitudes que les lleven a identificar que, durante su etapa universitaria, están aprendiendo a aprender. Las labores de concienciación e información tienen en la comunicación a un fiel aliado.

14.2.5 Aprender a pensar

La filosofía que aboga por aprender a pensar ha sido estudiada en la investigación empírica a través de las preguntas A.13, B.06, B.08, B.11, E.03, E.04 y E.07 de la encuesta (ver apéndice A).

El conocimiento se adquiere a través de la reflexión y la maduración de ideas y conceptos a los que previamente se ha tenido la oportunidad de acceder. La simple

memorización de información carece de sentido, pues supone únicamente el almacenaje temporal de un conjunto de datos, sin estructura u ordenación alguna, destinados a ser olvidados o desplazados por nuevos conceptos memorizados. El acceso a una información memorizada desordenada tiende a realizarse de manera errática y ésta, una vez obtenida, no tiene aplicación práctica si antes no se ha aprendido qué hacer con ella, esto es, si antes no se ha reflexionado sobre la misma. Reflexionar es comunicarse con uno mismo y comunicarse con la información a la que se accede. Reflexionando se aprende a pensar, esto es, a alcanzar los conocimientos y habilidades ya obtenidas mediante una secuencia lógica de acciones mentales, es decir, razonando. Razonar es un buen modo de aprender. No es necesario recordar una información de memoria si es posible acceder a ella razonando pues, de esa manera, se alcanza un triple objetivo: el de obtener la información razonada, el de afianzar lo ya aprendido y el de entrenar la mente para pensar. Es posible establecer ciertos comportamientos de los docentes que permitan contribuir a realizar la tarea de aprender a pensar: han de ayudar a sus alumnos a razonar lo que éstos aprenden (A.13); han de ofrecerles recursos didácticos que les permitan obtener por sí solos respuestas a sus preguntas, en lugar de darles la respuesta sin mayor aportación (B.06); han de ayudarlos a establecer su propio criterio, en lugar de asumir o priorizar criterios que les vengan dados por otros (B.08); han de tomar, y demostrar a sus alumnos que así lo hacen, una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de anclarse en comportamientos cómodos y conformistas (B.11). Estos comportamientos docentes pueden complementarse con la asunción de tres ideas: es mejor razonar lo que uno aprende, en lugar de memorizarlo (E.03); acerca de una determinada idea, es mejor que el alumno prefiera debatir con su profesor y compañeros, en lugar de asumir la idea sin comprenderla (E.04); un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrar soluciones a problemas conocidos (E.07).

Los estudiantes asumen sólo algunos de los conceptos expuestos, precisamente los que responden a una visión teórica y lejana de esta filosofía, pero no alcanzan una opinión de consenso en cuanto a la puesta en práctica de la misma. Una amplia mayoría de ellos se muestra de acuerdo con que es mejor razonar los conceptos en lugar de memorizarlos. Ante esta idea, los alumnos alcanzan un consenso

irrefutable. Sin embargo, ciertas ideas que van asociadas a la anterior, presentan percepciones que, si bien muestran un acuerdo elevado, éste se encuentra repartido a partes iguales entre el acuerdo total y el parcial, además de suscitar indiferencia a un número no pequeño de alumnos. Sucede al consultarles si consideran adecuado el debatir las ideas con su profesor y sus compañeros, en lugar de asumirlas directamente. También sucede al solicitar su percepción en torno a la idea de construir el aprendizaje a través de retos alcanzables, en lugar de ofrecer soluciones a problemas conocidos. En ambos casos, como se ha dicho, la mayoría de percepciones se dividen equitativamente entre el acuerdo total y el parcial, observándose valores razonablemente elevados de indiferencia. Con ello, una parte razonable de quienes alcanzaban un acuerdo total sobre la idea primigenia, esto es, que es mejor razonar que memorizar, mueven sus percepciones hacia posiciones de menor acuerdo o de indiferencia. Los estudiantes consideran, a su vez, que sus profesores han de ayudarles a razonar lo que aprenden. Ante esta idea, presentan un acuerdo moderadamente alto y, como en los dos casos anteriores, una parte no pequeña de los alumnos muestra indiferencia. Además, la percepción varía sustancialmente entre alumnos de especialidades o cursos diferentes. En razonable consonancia, los estudiantes entienden, en su mayoría, que los docentes deben presentar una actitud crítica y cuestionadora, evitando anclarse en actitudes continuistas. Aquí, al igual que anteriormente, las percepciones existentes no son homogéneas entre especialidades o cursos, y se dividen entre el acuerdo total y el parcial, mientras muchos alumnos se muestran indiferentes. Coherentemente, en la misma medida que los estudiantes están de acuerdo con que sus profesores les ayuden a establecer su propio criterio, también lo están con que los alumnos han de tener la posibilidad de establecer su propio criterio. Sin embargo, la tendencia anterior se rompe cuando a los estudiantes se les pregunta si consideran adecuado el que sus profesores les den recursos bibliográficos con los que puedan resolver sus preguntas, en lugar de darles la respuesta a la misma. En este último caso, las percepciones se reparten entre todas las opciones posibles. Es decir, hay tantos alumnos que se muestran total o parcialmente de acuerdo como los que se muestran en desacuerdo, total o parcial, o indiferentes.

Las tres universidades muestran cierto paralelismo en sus percepciones. En todas ellas, existen numerosas discrepancias entre cursos y especialidades, conformando, en conjunto, la tendencia indicada en el párrafo anterior. Destaca especialmente la Universidad Complutense de Madrid, en la cual se puede observar el comportamiento más errático, pues las discrepancias entre especialidades y cursos no permiten encontrar un patrón homogéneo que defina sus percepciones. En general, los alumnos que están iniciando sus estudios tienden a mostrarse más de acuerdo con la filosofía que lleva a aprender a pensar que sus compañeros de cursos más elevados. Estos últimos, además, muestran mayor división de opiniones entre especialidades. Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual es la especialidad que mayor acuerdo muestra, en general, ante esta filosofía. Inmediatamente a continuación, Comunicación Audiovisual también ofrece percepciones razonablemente estables y elevadas. Sin embargo, Periodismo y Publicidad y RR. PP. destacan por lo contrario, esto es, por mostrar percepciones más tendentes a la indiferencia o al desacuerdo y por presentar un comportamiento más errático, correspondiente a aparentes cambios de opinión entre alumnos de diferentes cursos, tendiendo a colocar las percepciones en los valores extremos.

En resumen, las percepciones llevan a pensar que el grado de acuerdo no es uniforme. Si bien una parte importante de alumnos se muestra total o parcialmente de acuerdo, otra parte no menos importante lo hace en torno a concepciones de indiferencia o de desacuerdo. Las diferentes universidades presentan percepciones no homogéneas entre especialidades o cursos, lo que permite observar que no se ha alcanzado consenso alguno en torno a ninguna de las ideas presentadas.

En conclusión, los estudiantes comparten ciertos aspectos teóricos que conforman la concienciación previa que, una vez asumida, lleva a querer aprender a pensar. Sin embargo, no todos han asumido completamente estos aspectos teóricos y, en consecuencia, no han profundizado en las bondades de esta filosofía. En consecuencia, una parte no pequeña de estudiantes podría no estar en condiciones óptimas de afrontar un proceso que les lleve a aprender a pensar. De ello se deriva la necesidad de establecer una comunicación intensiva y bidireccional con los

alumnos, incitándoles a reflexionar sobre este tema y, como consecuencia directa, induciéndoles a aprender a pensar.

14.2.6 El currículo adaptado a las necesidades de los alumnos

La adaptación del currículo a las necesidades de los alumnos ha sido estudiada en la investigación empírica a través de las preguntas A.08, A.09, A.12, B.01, B.02, B.03, B.04 y D.09 de la encuesta (ver apéndice A).

La educación está íntimamente relacionada con la comunicación. Es posible analizar esta vinculación entre ambos conceptos desde numerosos puntos de vista, siendo uno de los más importantes el que la enseñanza precisa el establecimiento de una comunicación bidireccional, a través de la cual el profesor obtenga una retroalimentación sobre los efectos que su labor docente está causando en los estudiantes. Gracias a este proceso comunicativo, el docente tiene la oportunidad de establecer las consideraciones oportunas al respecto de las capacidades, necesidades y grado de avance de sus alumnos, de manera que pueda adaptar a las mismas los hitos educativos que se sucederán a continuación. Lo contrario sería intentar seguir escrupulosamente la programación establecida por el currículo, lo cual ocasionaría que muchos alumnos terminaran por quedarse desubicados dentro del proceso educativo por no avanzar al mismo ritmo que este. Esto es, lo indicado por el currículo debe utilizarse como orientación, siendo la verdadera armonía la marcada por la progresión individual de cada estudiante. La puesta en práctica de este proceso puede asociarse a ciertos comportamientos docentes favorables al mismo, entre los que se encuentran los siguientes: preocuparse de que los alumnos aprendan (B.01); evaluar a los alumnos de manera continua, en lugar de a través de un examen final (D.09), analizando el avance de los mismos (B.02); orientar la labor docente al aprendizaje de los alumnos (B.04) y adaptarla a la progresión de los mismos (B.03); comprender y ayudar al alumno en función de sus capacidades (A.08) y sin cuestionar su progresión académica (A.09), planteando situaciones personalizadas de aprendizaje (A.12).

Una mayoría de estudiantes muestra su acuerdo con las ideas mencionadas, aunque, en general, tienden a mostrarse parcialmente de acuerdo, siendo pocos

los que señalan su total alineación con las mismas. Como punto de común acuerdo, una amplia mayoría indica su acuerdo con que los profesores evalúen a sus alumnos de manera continua, en lugar hacerlo a través de un examen final. A pesar de que algunos alumnos han mostrado su desacuerdo al respecto, el mayoritario consenso en torno a la apreciación positiva de esta idea parece ser la excepción en torno a una filosofía en la que se observan muchas opiniones disonantes. Es posible encadenar un conjunto de ideas en torno a las cuales las percepciones se sitúan, principalmente, en torno al acuerdo parcial, siendo pocos los que muestran acuerdo total y muchos los que se muestran indiferentes e, incluso, aunque los menos, en desacuerdo, parcial o total. El hecho de que los profesores evalúen a sus alumnos de manera continua les permite analizar su grado de avance. El conocer su grado de avance les permite plantear situaciones personalizadas de aprendizaje. Estas situaciones de aprendizaje deben estar planteadas de manera individual, para cada alumno, adaptadas a la progresión de cada cual. El docente ha de adaptar su labor a la progresión de cada estudiante, empatizando con el mismo y ayudándolo en función de sus capacidades y sin cuestionar su progresión académica, sino preocupándose de que este aprenda. La labor docente se ha de adaptar, en consecuencia, al objetivo principal de esta filosofía, que no es otro que el de que el alumno aprenda. El análisis de las preguntas de la encuesta asociadas a estas ideas encadenadas permite apreciar un conjunto de respuestas coherentes entre sí. En general, como se ha dicho en avance, la percepción respecto de las mismas se sitúa en torno al acuerdo parcial, si bien una gran cantidad de alumnos ha repartido sus percepciones entre todas las opciones disponibles.

La Universidad Complutense de Madrid presenta las percepciones menos agrupadas. Éstas se reparten de manera casi uniforme entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total. Incluso, algunos estudiantes se han mostrado en desacuerdo parcial o total. Esto es, no se aprecia consenso alguno.

La Universidad Rey Juan Carlos ha seguido un patrón similar a la Universidad Complutense de Madrid, si bien se reducen las percepciones de desacuerdo, en beneficio de un mayor acuerdo parcial, en torno al cual las percepciones se agrupan ligeramente.

Percepciones de los alumnos de las facultades de comunicación

La Universidad Carlos III de Madrid destaca por ser la que presenta un mayor agrupamiento en torno al acuerdo parcial. De esta forma, aunque muchos de sus alumnos hayan indicado otras opciones, sí existe un gran número de ellos que se muestra parcialmente de acuerdo.

Dada la gran dispersión de opiniones, cabría esperar un proceder errático entre especialidades o cursos. Esto es así sólo en cierto modo, pues es posible apreciar patrones comunes de comportamiento. De esta manera, aunque las percepciones estén repartidas entre todas las opciones, se observa que los alumnos de una misma especialidad tienden a mostrar percepciones similares. La especialidad de Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual, aunque presenta discrepancias entre universidades, tiende a mostrar las percepciones de mayor acuerdo, junto con la especialidad de Comunicación Audiovisual, que pasa por ser la más estable entre universidades y cursos. En el otro lado, la especialidad de Publicidad y RR. PP. presenta las percepciones de menor acuerdo, tendentes hacia una mayor indiferencia e, incluso, hacia el desacuerdo parcial y total. La especialidad de Periodismo, por su parte, es la que más dispersa sus percepciones entre las diferentes opciones disponibles, variando sustancialmente las mismas entre cursos y universidades.

En resumen, aproximadamente un tercio de los alumnos se muestra parcialmente de acuerdo con que sea el currículo el que se adapte a las necesidades de los alumnos, y no en sentido contrario. Otro tercio, aproximadamente, se muestra indiferente. El tercio restante reparte sus percepciones entre valores más extremos, tanto de acuerdo total como de desacuerdo parcial o total. Las especialidades no presentan percepciones comunes, siendo las de Comunicación Audiovisual y Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual las que presentan percepciones de mayor acuerdo, Publicidad y RR. PP. la que menor y Periodismo la que más reparte sus percepciones.

En conclusión, no es posible encontrar puntos de encuentro en la opinión de los estudiantes más allá de la idea básica de que la evaluación de los mismos debe realizarse de manera continuada a lo largo del cuatrimestre o del curso académico, en lugar de confiarlo todo a un examen final. Se observa que los estudiantes

podrían no haber profundizado en las bondades que supone el adaptar el currículo a las necesidades de los estudiantes, pues no se observan diferencias en las percepciones asociadas a diferentes preguntas que, aunque basadas en un mismo concepto global, introducen matices diferenciadores importantes. Este hecho sugiere la posible necesidad de iniciar con los alumnos procesos adicionales de comunicación que les permitan recibir información sobre las actitudes que desarrollan sus docentes a este respecto, de manera que tengan la oportunidad de reflexionar en torno a los beneficios educativos que para ellos tienen las mismas.

14.2.7 El aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo ha sido estudiado en la investigación empírica a través de las preguntas A.11, D.01, D.06 y E.09 de la encuesta (ver apéndice A).

El individuo que aprende tiene la opción de tratar de hacerlo de manera introvertida, sin compartir este proceso más que con su profesor y de manera muy limitada. Si lo hace así, estará reproduciendo un comportamiento ciertamente ineficiente, propio de sistemas educativos ya superados. La enseñanza actual fomenta que los estudiantes aprendan mientras comparten su experiencia educativa con sus compañeros, esto es, se relacionen de manera extrovertida con su entorno. Las clases, como espacio en el que habitualmente se desarrolla la mayor parte de la interacción entre docentes y alumnos, no son suficientes por sí mismas para constituir un entorno adecuado en el que compartir la experiencia educativa. La educación y la comunicación van de la mano, por lo que un entorno de educación tiene que ser, además, un entorno de comunicación. La enseñanza precisa disponer de un ecosistema educativo creado al efecto, en el cual coincidan todas las condiciones necesarias para facilitar un aprendizaje adecuado. El profesor es el encargado de concebir y mantener este entorno de aprendizaje, así como de habilitar al mismo para que en él se produzca de manera óptima el fenómeno de la comunicación. Así creado, el ecosistema educativo ofrecerá a los estudiantes la posibilidad de interaccionar entre ellos, compartiendo su aprendizaje. El alumno, que aprende y practica de manera conjunta con sus compañeros, está aprendiendo a la vez desde varias vías: aprende cuando adquiere conocimientos y habilidades,

aprende cuando resuelve sus dudas o errores al compartirlos con sus compañeros y aprende cuando ve cómo los demás aprenden. Si fuera posible situarse en un sistema educativo ideal, sin duda alguna, en el mismo las clases no estarían masificadas (E.09), los alumnos participarían activamente en las clases (D.01), los profesores fomentarían la realización de tareas que implicasen la participación de todos (A.11) y en las clases se dedicaría mucho tiempo a la interacción de docentes y alumnos, en forma de preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc. (D.06).

Los estudiantes asumen, en amplia mayoría, que las clases masificadas dificultan el proceso de aprendizaje, idea en torno a la cual muestran mayoritariamente un grado de acuerdo elevado. Así mismo, los estudiantes muestran un elevado grado de acuerdo con los beneficios que tiene el que, en un sistema de aprendizaje ideal, puedan participar activamente en las clases. Sin embargo, podría darse la situación de que esta idea no esté claramente asociada con el resto de preceptos que, bajo este marco, se han asociado al aprendizaje colaborativo, pues, consultados respecto a éstos, los alumnos no siempre se muestran totalmente de acuerdo con los mismos. Como se ha justificado, la optimización de un entorno de aprendizaje requiere de la participación activa de todos los integrantes del mismo. La idea de que los alumnos participen más activamente en un sistema de aprendizaje ideal es utópica en el momento actual. No todos los alumnos que la aceptan han mostrado acuerdo con la idea de que los profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos. De igual manera sucede con la propuesta que lleva a destinar la mayor parte del tiempo de las clases a la interacción entre docentes y alumnos, con la formulación de preguntas y la resolución de dudas como protagonistas de las mismas. Ante ambas afirmaciones, los estudiantes dividen sus percepciones, aproximadamente, a partes iguales entre la indiferencia, el acuerdo parcial y el total. Incluso, algunos de ellos se muestran en desacuerdo, parcial o total. Esto es, no existe un consenso claro ante dichas afirmaciones, encontrándose las percepciones muy repartidas entre las opciones disponibles.

Las tres universidades presentan tendencias globales similares, si bien las Universidades Rey Juan Carlos de Madrid y Carlos III de Madrid tienden a

agruparse en torno al acuerdo parcial en mayor medida a como lo hace la Universidad Complutense de Madrid. En general, los alumnos que se encuentran cursando la primera fase de sus estudios muestran un acuerdo considerablemente superior al que ofrecen aquellos que afrontan su última etapa.

En lo que respecta a las especialidades, todas ellas siguen la tendencia general, a excepción de la especialidad de Periodismo, la cual presenta un comportamiento más errático, en tanto que las percepciones no son homogéneas entre universidades, y más variable, pues colabora en gran medida al desplazamiento de las percepciones hacia posiciones de indiferencia o desacuerdo parcial o total.

En resumen, en todas las universidades y especialidades existe división de opiniones en torno a una parte significativa de los preceptos que identifican el concepto de aprendizaje colaborativo. La tendencia con el paso del tiempo es a viajar hacia valores de menor acuerdo, esto es, los estudiantes que más tiempo llevan en la universidad dan menos importancia al aprendizaje colaborativo. Las especialidades siguen patrones similares, a excepción de Periodismo, que dispersa sus opiniones y las reparte de manera errática.

En conclusión, sólo la parte más teórica y utópica del aprendizaje colaborativo ha permeado en el ideario de los estudiantes. Los aspectos más prácticos, relacionados con la participación real y activa en las clases, de todos y cada uno de los integrantes que se vean involucrados en un entorno de aprendizaje colaborativo, son objeto de opiniones discrepantes entre el conjunto de los estudiantes, alcanzándose valores de acuerdo dispersos y, en consecuencia, insuficientemente satisfactorios. De ellos surge la posibilidad de reforzar la percepción que los estudiantes tienen respecto a esta filosofía. Esta acción, que se ha de desarrollar a través de la comunicación, ha de tener una componente informativa de carácter teórico, pero, principalmente, ha de ser práctica, por ser éste el mejor modo de demostrar las bondades del método.

14.2.8 La habilidad de comunicar en la docencia transversal

La habilidad de comunicar en la docencia transversal ha sido estudiada en la investigación empírica a través de las preguntas C.01, C.02, C.03, C.04, C.05 y C.06 de la encuesta (ver apéndice A).

El ejercicio de la docencia requiere disponer de una gran y variada cantidad de conocimientos y habilidades, los cuales es preciso adaptar y ampliar a medida que se desarrolla la actividad docente. Entre los muchos requisitos, dos de los más importantes han de estar obligatoriamente presentes entre las capacidades asociadas al profesor. Por un lado, el profesor ha de poseer una gran cantidad de conocimientos y habilidades asociados a la materia que fundamenta principalmente su actividad docente. Por otro lado, el profesor ha de poseer la formación y habilidades pedagógicas suficientes como para estar capacitado para enseñar, incluyendo entre estas destrezas el saber cómo enseñar, el saber cómo aprenden sus alumnos y el tener la capacidad de conectar transversalmente con otros saberes, de manera que la materia impartida no lo sea aislada de otras materias igualmente importantes. Estas habilidades son adquiridas por el profesor tanto a través de procesos de formación como a través de la experiencia adquirida, y su puesta en práctica durante el ejercicio docente se puede observar a través de una serie de aspectos diferenciados. En consonancia con ello, el profesor universitario ha de poseer las siguientes destrezas: dominar la materia que imparte (C.01); saber cómo enseñar (C.02); saber lo que los alumnos necesitan para aprender (C.03); saber enseñar, por encima de poseer un gran dominio de la materia (C.04); aprender técnicas de enseñanza (C.05); y ser más un profesional de la enseñanza que un profesional de la materia que imparte (C.06).

Una amplia mayoría de los estudiantes se muestra de acuerdo con que los docentes dominen la materia que imparten. Ante esta afirmación, el consenso es irrefutable. Hasta aquí, nada novedoso asociado al sistema educativo actual, pues el dominio de la materia ya estaba asociado a los sistemas educativos tradicionales. La educación actual introduce una nueva componente: el profesor, además de dominar su materia, tiene que saber cómo enseñarla. Para ello, los docentes tienen que formarse para aprender técnicas de enseñanza. Ante este nuevo concepto de

la educación, los estudiantes también se muestran mayoritariamente de acuerdo, aunque las percepciones ya no son tan homogéneas como en el caso anterior, apareciendo una cantidad pequeña de opiniones discrepantes. Incluso, el grado de acuerdo es razonablemente elevado cuando se formula la idea de que el docente sepa enseñar por encima de poseer un dominio de la materia, aunque el acuerdo en torno a esta idea se da en mayor medida por los alumnos de primer curso, mientras que aquellos que se encuentran desarrollando la última fase de sus estudios tienden a mostrar una mayor indiferencia al respecto. Cabe señalar que la afirmación tiene el siguiente matiz: que los profesores sepan enseñar por encima de poseer un dominio de la materia no implica que lo primero sustituya a lo segundo, sino que lo primero complementa a lo segundo. Es decir, el profesor puede llegar a tener un gran dominio de la pedagogía, pero no por eso ha dejado de tener dominio en la materia. Este matiz se intuye al analizar las percepciones de los estudiantes cuando se les consulta si consideran importante que los profesores sean más un profesional de la enseñanza que un profesional de la materia que imparte. Aquí sí, lo primero puede excluir a lo segundo, pues el matiz introducido da prioridad a lo primero frente a lo segundo, que puede verse reducido. El que así lo han entendido los estudiantes lo deja entrever el resultado obtenido en la consulta. El grado de acuerdo obtenido es bajo y la división de opiniones es grande. No existe consenso, estando las percepciones repartidas entre todas las opciones posibles. Una parte importante de los alumnos han mostrado su indiferencia al respecto, mientras algunos de ellos han optado por mostrarse parcial o totalmente en desacuerdo.

La Universidad Complutense de Madrid muestra percepciones que se alinean con la tendencia general indicada, mostrándose estables las percepciones, en su mayoría, entre los alumnos de primer curso y los del último. Cuando sus estudiantes se muestran de acuerdo, se inclinan mayoritariamente por el acuerdo total.

La Universidad Rey Juan Carlos de Madrid muestra percepciones más tendentes al acuerdo cuando se consulta a los estudiantes de primer curso que cuando se consulta a los que están finalizando sus estudios. Cuando sus estudiantes se muestran de acuerdo, se inclinan mayoritariamente por el acuerdo total.

La Universidad Carlos III de Madrid presenta un comportamiento más errático en sus percepciones, pues estas varían en mayor medida que en las otras dos universidades y, además, lo hacen según distintos sentidos en función de la afirmación sobre la que se consulta. El comportamiento principal responde a que el grado de acuerdo aumenta con el tiempo cuando se trata de que los profesores adquieran técnicas de enseñanza, pero decrece cuando se propone que incrementen su capacidad pedagógica en detrimento de su dominio de la materia. En cualquier caso, cuando sus estudiantes se muestran de acuerdo, se inclinan mayoritariamente por el acuerdo parcial, esto es, presentan siempre un grado de acuerdo menor que las otras dos universidades, las cuales, cuando se muestran de acuerdo, tienden mayoritariamente al acuerdo total.

Las especialidades de Publicidad y RR. PP. y Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual presentan percepciones alineadas con la tendencia general. Sin embargo, las especialidades de Periodismo y de Comunicación Audiovisual, especialmente la primera de ellas, tienden hacia la indiferencia con el avance de la estancia de los alumnos en la universidad.

En resumen, los estudiantes apuestan claramente por que sus profesores dominen la materia que imparten, muestran un grado de acuerdo elevado con que se capaciten como pedagogos, aprueban el que tomen formación para ello pero, claramente, no están de acuerdo con que la capacidad de enseñar sustituya a la posesión de una gran cantidad de conocimientos respecto de la materia que imparten, sino que prefieren que aquélla complemente a ésta, en lugar de sustituirla.

En conclusión, los estudiantes muestran un grado de alineación razonablemente elevado con la dualidad pedagogo – especialista que la nueva educación demanda para el cuerpo docente. Sin embargo, se observa una cierta reticencia a que las capacidades en torno a la enseñanza pudieran mermar las relativas a la especialización y dominio de una materia. Este hecho sugiere la necesidad de que los procesos comunicativos entre profesores y alumnos incluyan la concienciación en torno a la idea que defiende lo siguiente: los docentes tienen que saber enseñar, lo cual no quiere decir que vayan a dejar de tener conocimientos y habilidades en

torno a la materia que imparten, si bien es posible que, en determinados casos, la capacidad para enseñar supere claramente a la de poseer un dominio de la materia, en cuyo caso esa capacidad de enseñar llevará aparejada la de aprender y el compartir ese proceso de enseñanza ocasionará que los alumnos aprendan y los profesores amplíen su conocimiento y adquieran el dominio de la materia que, a priori, no tenían previamente.

14.2.9 La motivación

La motivación ha sido estudiada en la investigación empírica a través de las preguntas A.15, B.10, C.07 y E.10 de la encuesta (ver apéndice A).

El paso por la universidad es una gran oportunidad vital, tanto personal como profesional. La perspectiva de poder formar parte de este proceso educativo suele ser fuente de gran entusiasmo por parte de las personas involucradas. Sin embargo, el desarrollo de los acontecimientos y las circunstancias que acompañen a cada cual pueden llegar a ocasionar el que la inmensa buenaventura que supone el formar parte activa del sistema educativo universitario pueda llegar a ser visto por los protagonistas como una fatigosa obligación. Afrontar la educación universitaria no suele ser tarea fácil. Bien al contrario, el hacerlo requiere de una fortaleza psicológica no desdeñable. Poseer, crear o mantener esa fortaleza es una tarea no exenta de dificultades. Las personas implicadas de manera directa en la educación universitaria, esto es, profesores y estudiantes, suelen experimentar la necesidad de gestionar la tenacidad con la que se enfrentan al proceso educativo. Pueden hacerlo por sí solos o demandando el apoyo de alguien. Ante lo que no hay duda es que siempre será bienvenido un aporte extra de fuerza que venga a suplementar la entereza de la que se disponga. En consonancia con esta idea, durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, conviene prever mecanismos que vengan a aportar en cierta manera una dosis extra de motivación. Desde el punto de vista de lo que es conveniente que hagan los docentes, los procesos conducentes a motivar a sus alumnos pueden expresarse basados en las siguientes ideas: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje (E.10); los profesores han de motivar a sus alumnos en su proceso de aprendizaje (A.15) y,

Percepciones de los alumnos de las facultades de comunicación

para ello, han de saber cómo hacerlo (C.07); los alumnos han de sentir que sus profesores les prestan apoyo, tanto dentro como fuera del aula (B.10).

A este respecto, las percepciones mostradas por los alumnos se sitúan en torno a valores amplios de acuerdo, aunque con ciertas particularidades en función de los matices introducidos por la correspondiente pregunta de la encuesta. Los estudiantes consideran que el que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje. Así lo demuestra el acuerdo en torno al cual se ha obtenido un amplio consenso. En consecuencia, se muestran de acuerdo con que los profesores motiven a sus alumnos durante su aprendizaje. En este caso, los alumnos que se encuentran finalizando sus estudios aprecian en mayor medida esta afirmación, demostrándolo mediante elevadas percepciones de acuerdo. Para ello, los estudiantes señalan que los profesores no sólo tienen que motivar a sus alumnos, sino que conviene que sepan cómo hacerlo. De forma paralela, se propone que los profesores ofrezcan a sus alumnos apoyo dentro y fuera del aula. Ante esta afirmación, no todos los alumnos han mostrado su acuerdo, pues muchos de ellos han optado por sentimientos de indiferencia.

La Universidad Complutense de Madrid muestra percepciones estables, esto es, tanto los alumnos de distintas especialidades como los de distintos cursos han referido opiniones similares, generando una opinión común del conjunto de la universidad, basada en percepciones homogéneas.

La Universidad Rey Juan Carlos de Madrid presenta una elevada discrepancia entre los alumnos que inician sus estudios frente a los que los terminan. Los primeros tienden a mostrar valores elevados de acuerdo, mientras que los segundos viajan claramente hacia valores de indiferencia. En esta universidad, los resultados parecen sucederse de manera errática, pues la observación de las percepciones en función de los cursos o de las especialidades no permite encontrar ningún patrón común de comportamiento.

La Universidad Carlos III de Madrid presenta los valores más bajos de acuerdo, mostrando una cierta tendencia hacia la indiferencia. Las percepciones entre alumnos de primer curso y los que se sitúan en la última fase de sus estudios no

varían sustancialmente, luego se aprecia un comportamiento tendente a la estabilidad.

La especialidad de Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual destaca por ser la que mayor acuerdo muestra con todas las afirmaciones. En el lado contrario, la especialidad de Periodismo tiende a mostrar percepciones de menor acuerdo cuando los consultados son los alumnos de últimos cursos.

En resumen, el acuerdo en torno a la necesidad de motivación es amplio, lo cual lleva a pensar que hay un razonable consenso en torno a la afirmación. La Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, aunque ofrece valores altos de acuerdo en conjunto, lo hace como consecuencia de obtener valores medios que provienen de percepciones que se comportan de manera errática. La Universidad Carlos III de Madrid, si bien se muestra razonablemente de acuerdo, lo hace en menor medida a la Universidad Complutense de Madrid. La especialidad de Periodismo es la que más varía sus percepciones con el paso del tiempo.

En conclusión, las bondades de los procesos de motivación han permeado de modo considerablemente elevado en el ideario de los alumnos. Sin embargo, los comportamientos no son homogéneos entre universidades. Esto sugiere la idea de que podría ser acertado el establecer procesos comunicativos que permitan conocer qué motivaciones llevan a los alumnos de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad Carlos III de Madrid a presentar percepciones que son homogéneas dentro de su propia institución, pero diferentes si se comparan con la otra universidad. Así mismo, el comprender este mecanismo de apreciación en torno a la motivación puede sugerir el que éste sea comparado con el que genera las percepciones de los alumnos de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, la cuales presentan un comportamiento no homogéneo y dispar, si se compara con las otras dos universidades.

14.2.10 El sentimiento de libertad

El sentimiento de libertad ha sido estudiado en la investigación empírica a través de la pregunta D.10 de la encuesta (ver apéndice A).

El estudiante que se enfrenta a un proceso educativo puede llegar a hacerlo afectado de un cierto sentimiento de inseguridad. El origen del mismo, en caso de llegar a ocurrir, puede tener orígenes diversos. El iniciar los estudios universitarios puede llegar a situar al alumno en una posición de relativa inferioridad, pues no dispone de los conocimientos y habilidades que su aprendizaje le terminará aportando. Así mismo, el desconocimiento, a priori, de las particularidades del proceso educativo, provoca incertidumbres cuya resolución requiere del paso del tiempo. Por otro lado, la participación en un proceso de aprendizaje colaborativo implica el transmitir y recibir información, el hacer preguntas, el compartir dudas, el demostrar aciertos, el asumir errores, etc., es decir, desarrollar el ejercicio de la comunicación. Estos y otros motivos derivarán en que el alumno se comunique constantemente y lo haga de una manera eficaz. Para ello, además del dominio de la competencia comunicativa, necesitará disponer de un elemento componente esencial: la libertad para expresarse. Sin ella, el proceso comunicativo no estará completo ni será eficiente, es decir, no será totalmente válido. En un sistema de aprendizaje ideal, el estudiante sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus sentimientos (D.10).

Los estudiantes han mostrado un amplio acuerdo en torno a esta afirmación. Concretamente, los alumnos que se encuentran finalizando sus estudios han mostrado un mayor grado de acuerdo que aquellos que los están empezando. Aproximadamente, dos tercios de los consultados se han mostrado totalmente de acuerdo. El tercio restante ha optado por el acuerdo parcial. Sólo unos pocos, a deducir de ambos conjuntos anteriores, han mostrado indiferencia.

Las Universidades Complutense de Madrid y Rey Juan Carlos de Madrid presentan un comportamiento estable, con percepciones que no varían sustancialmente entre los alumnos que inician y los que finalizan sus estudios, mientras que la Universidad Carlos III de Madrid muestra una cierta tendencia descendente con el paso del tiempo.

Las especialidades de Comunicación Audiovisual y de Publicidad y RR. PP. tienden a incrementar su acuerdo cuando se consulta a los alumnos que finalizan sus estudios. La especialidad de Periodismo muestra una cierta tendencia a dispersar

sus opiniones. Por encima de todas ellas, la especialidad de Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual ofrece los valores de acuerdo más altos.

En resumen, el consenso general es amplio, en torno a valores de acuerdo elevados. El comportamiento de la Universidad Carlos III de Madrid difiere del de las otras dos universidades consultadas. La especialidad de Periodismo tiende a dispersar sus percepciones mientras que las de Comunicación Audiovisual y Publicidad y RR. PP. afianzan su postura, hacia un mayor grado de acuerdo, a medida que los alumnos avanzan en sus estudios, acercándose a la especialidad de Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual, que destaca por ser la que mayor acuerdo muestra.

En conclusión, la filosofía que defiende la libertad de expresión está presente en el ideario de los estudiantes, si bien podría ser adecuado el utilizar la comunicación para comprender qué lleva a algunos alumnos a expresar opiniones discordantes respecto a las de sus compañeros.

14.3 Patrones de conducta

Las 53 afirmaciones en torno a las cuales se ha solicitado a los estudiantes que indiquen su grado de acuerdo tienen su origen en diez principios considerados como fundamentales en el arte de la educación por competencias basada en la competencia comunicativa docente. Estas afirmaciones, concebidas inicialmente formando diez grupos correspondientes a cada uno de los principios fundamentales, han sido disgregadas en la encuesta y estructuradas según cinco bloques diferenciados, que nada tienen que ver, a priori, con la organización inicial. De esta forma, los estudiantes han respondido a la encuesta siguiendo una secuencia lógica de pensamiento, diferente a la que siguen los principios fundamentales, que encadena los siguientes conceptos: la puesta en marcha de la comunicación, iniciada por los profesores; la entrada de los alumnos en la comunicación; el modo en que los profesores utilizan la comunicación para enseñar; la forma en que los alumnos utilizan la comunicación para aprender; la percepción de los estudiantes de cómo se produce la interacción comunicativa docente – alumno; el imaginario del alumnado sobre una educación ideal; y, por último, los valores que han calado en el ideario personal de cada estudiante. Complementariamente, como transición entre bloques encadenados, se consulta sobre lo relativo a la gestión de las emociones y la motivación de los intervinientes ante el proceso educativo. Esta estrategia organizativa ha perseguido que los participantes en la consulta respondan separadamente ante preguntas que, aún coincidiendo ante un pensamiento raíz común, refieren matices diferentes. Lo contrario, esto es, colocar todas las preguntas asociadas a un mismo principio una a continuación de la otra hubiera podido inducir, quizás, a responder con el mismo grado de acuerdo a todas las preguntas del conjunto.

Una vez recogidos y procesados los 58 353 datos obtenidos, correspondientes a las 1101 encuestas realizadas, se ha seguido un proceso de disgregación de las afirmaciones y de reagrupación de las mismas en torno a los diez principios fundamentales enunciados, para lo cual se han realizado 156 análisis diferenciados, correspondientes a 53 análisis individuales de cada una de las preguntas y 103 análisis de cruces multidireccionales entre preguntas o grupos de preguntas. Este estudio ha permitido identificar, como se ha justificado en los

epígrafes precedentes, patrones de comportamiento de las percepciones de los estudiantes ante los diferentes principios esenciales que componen el modo en que los profesores han de concebir su labor docente, ante el reto que supone afrontar la educación por competencias con la comunicación como instrumento y la competencia comunicativa como habilidad imprescindible a la hora de poner en práctica el acto de la comunicación.

Es posible identificar patrones de conducta globales, diferenciados en función de las tres variables principales que se han venido manejando durante toda la investigación: universidad, especialidad y curso.

Las tres universidades, en su conjunto, alcanzan mayores niveles de consenso ante pensamientos que han calado en el ideario de los estudiantes. En el lado contrario, ante aquellas concepciones que no han sido aún absorbidas, en todo o en parte, por la mayoría de los alumnos, el patrón de conducta detectado suele corresponder a un comportamiento errático. En el mismo, se observa cierta dificultad para alcanzar el consenso en torno a aspectos clave, advirtiéndose variaciones multidireccionales de las percepciones entre universidades, especialidades y cursos, las cuales no suelen responder a ningún patrón concreto. Esta conducta es similar para las tres instituciones, como se ha dicho, por lo que no es posible diferenciarlas claramente cuando se habla de nociones que no han calado en el ideario colectivo. Por ello, en lo que sigue, se reflejan los patrones de comportamiento asociados, principalmente, a aquellas filosofías que han sido asumidas en mayor medida.

La Universidad Complutense de Madrid podría parecer, a priori, la institución más conservadora, si bien se justificará, a continuación, que realmente puede considerarse como la más innovadora. Sus estudiantes ofrecen siempre los mayores grados de acuerdo cuando se les consulta por preceptos que pudieran estar más ligados con la educación tradicional. Sin embargo, en lo referente a los conceptos más innovadores, se observa una clara división de opiniones entre aquellos que inician sus estudios en esta institución y entre aquellos que se encuentran inmersos en la última fase de la etapa académica correspondiente a los estudios de grado. La tendencia general de los primeros es a mostrarse

considerablemente prudentes ante los conceptos más innovadores. Por el contrario, los segundos, esto es, los estudiantes que ya han afrontado buena parte de su aprendizaje dentro de esta institución universitaria, se alejan ligeramente de los preceptos tradicionales y apuestan claramente por las ideas innovadoras, ante las cuales muestran rotundos niveles de acuerdo. Cabe mencionar que, cuando los estudiantes de esta institución se muestran de acuerdo, lo hacen mayoritariamente bajo percepciones de acuerdo total.

La Universidad Rey Juan Carlos de Madrid podría parecer, a priori, la institución más innovadora, si bien se justificará, a continuación, que su grado de innovación es alto, pero también lo es su grado de prudencia ante las propuestas más reformistas. Sus estudiantes tienden a ofrecer valores de acuerdo elevado ante la mayoría de los conceptos consultados, si bien este acuerdo suele estar basado en percepciones que se reparten entre el acuerdo parcial y el total, observándose tendencias sustancialmente diferentes entre los alumnos que inician sus estudios y los que los terminan. Los estudiantes que acaban de llegar a la institución tienden a alinearse claramente con los preceptos más innovadores. Sin embargo, una buena parte de aquellos que ya han afrontado su educación universitaria tienden a mostrarse más prudentes ante los supuestos más reformistas.

La Universidad Carlos III de Madrid podría parecer, a priori, la institución más prudente, si bien se justificará, a continuación, que realmente es una institución muy innovadora. Su grado de prudencia parece responder al hecho de que los conceptos más innovadores y reformistas ya han sido absorbidos completamente en el ideario colectivo, por lo que, al enfrentarse a los mismos, los estudiantes tienden a restarles importancia. Esta afirmación se basa en que las percepciones mostradas por los estudiantes en cuanto a conceptos esenciales cuentan con niveles de acuerdo elevados y, por tanto, forman una base sólida. Sin embargo, consultados por las particularidades que matizan los conceptos esenciales, el grado de consenso alcanzado suele ser menor. Esto es, los estudiantes aprueban la esencia, pero discrepan en los detalles. Así mismo, incluso en los conceptos que menos han calado en el ideario y que ocasionan comportamientos erráticos, los alumnos de esta institución tienden a agruparse, en mayor medida, en torno a un prudente acuerdo parcial. En general, esta universidad muestra percepciones

razonablemente estables, tendentes al acuerdo parcial, en casi todas las afirmaciones. Esto es, los alumnos que inician sus estudios muestran percepciones razonablemente similares a las de aquellos que se encuentran terminándolos. La excepción, como se ha dicho, la forman las percepciones sobre los detalles.

Las especialidades homónimas de cada universidad presentan, en general, patrones de conducta paralelos. Esto es, el grado de acuerdo no siempre es el mismo, pero el patrón de conducta, en lo relativo a las tendencias presentadas y al modo de percibir los diferentes aspectos consultados, sí lo es. En consecuencia, es posible identificar un modelo de conducta común a cada especialidad, sea cual sea la universidad en la que se imparta.

La única excepción a lo indicado en el párrafo anterior es la especialidad de Periodismo, en la cual es posible observar, globalmente, un mayor número de disonancias entre universidades. En general, esta especialidad presenta un comportamiento errático, claramente diferenciado del resto de especialidades. Las opiniones de los estudiantes que cursan Periodismo suelen ser las más polarizadas, es decir, generalmente dispersas entre todas las opciones, pero, además, tendentes a agruparse en los extremos. No es posible establecer patrones de conducta claros ni similitudes entre universidades. En la mayoría de los casos, esta especialidad ofrece los mayores niveles de desacuerdo. No se alcanza, por tanto, ningún tipo de consenso.

Comunicación Audiovisual ofrece generalmente niveles de acuerdo por encima del resto de especialidades. Particularmente, cuando la afirmación respecto de la cual se consulta tiene que ver directamente con la comunicación, esta especialidad presenta acuerdos altos y superiores al resto. Cuando no se habla de comunicación, sus percepciones son más moderadas. Destaca su estabilidad, pues las opiniones de los estudiantes que inician sus estudios no difiere excesivamente de la que aportan los que están terminándolos, ni presenta percepciones muy diferentes entre universidades.

Publicidad y RR. PP. es la especialidad que pasa más desapercibida, pues sus percepciones suelen situarse en un punto intermedio al resto, con valores de

Percepciones de los alumnos de las facultades de comunicación

acuerdo bajos, pero no tanto como los valores bajos que suele ofrecer Periodismo. Salvo en los casos en que existe un acuerdo unánime sobre la bondad de una afirmación, en general, esta especialidad suele ofrecer niveles no pequeños de indiferencia. Su comportamiento es estable, no variando significativamente entre cursos o universidades.

Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual parece tomar lo mejor de las especialidades que la forman. Sus percepciones siempre se encuentran entre los niveles de acuerdo más altos. Presenta las mejores opiniones cuando se consulta sobre los aspectos claves de este arte, lo cual permite afirmar que parece ser la especialidad que más apuesta por la innovación. Su comportamiento es razonablemente estable, no existiendo grandes diferencias entre cursos o universidades.

PARTE IV

Conclusiones

CAPÍTULO 6

Educar a través de la comunicación

15. CONCLUSIONES

15.1 En el proceso de enseñanza – aprendizaje, la buena comunicación es la que produce el efecto deseado adaptándose a los recursos disponibles

La comunicación es el mecanismo a través del cual las personas y su entorno se comunican entre sí. Es un acto esencial de la vida que está presente en la misma de manera constante, desarrollándose tanto si quienes participan del mismo lo hacen bajo su propia voluntad, como si, por el contrario, intervienen de manera tan involuntaria como casual. El paso del tiempo es testigo de la sucesión de innumerables actos comunicativos simultáneos, una buena parte de los cuales pasan completamente desapercibidos a los interlocutores que los protagonizan.

Comunicar es hablar, escuchar, transmitir, percibir e interpretar, esto es, establecer una interacción múltiple y multidireccional en la que se establece una pugna entre la causalidad del acto comunicativo y la realidad del entorno en el que éste se produce. En la comunicación, la lengua es sólo un código común de entendimiento primario, el cual es siempre complementado y frecuentemente superado por mecanismos mucho más complejos en los que interviene lo más recóndito de los artificios sensitivos e intelectuales que posee la naturaleza. El éxito de la comunicación no es otro que el de haber ocasionado el efecto deseado al promover la misma, luego la buena comunicación es aquella que trata de conocer, comprender e, incluso, dominar, los mecanismos de control de los actos comunicativos.

La comunicación puede entenderse como un proceso multisensorial que trata de alcanzar sus objetivos sirviéndose de hechos tales como la intencionalidad, o efecto deseado; el significado, o intercambio mediante el uso de la lengua o a través de la comunicación no verbal; los medios, o instrumentos al alcance del propósito comunicativo; la destreza, o pericia en la puesta en práctica de la comunicación; la realidad, o limitaciones impuestas por el contexto; y la experiencia, o conocimiento adquirido previamente.

15.2 La comunicación es la herramienta principal del modelo educativo por competencias

Enseñar, aprender y comunicar pueden considerarse como sinónimos. Los conceptos de educación y de comunicación no pueden entenderse completamente si no es mediante la combinación del uno con el otro. La educación se desarrolla a través de la comunicación y la comunicación se perfecciona a través de la educación. Los participantes de la vida universitaria podrán llegar a alcanzar sus objetivos siempre y cuando, previamente, hayan aprendido a comunicarse.

La educación, como la comunicación, es una realidad en constante proceso de mejora. La educación actual es, por tanto, el inevitable punto de inflexión entre la educación heredada y la deseada. Dicho de otro modo, cualquier espacio temporal en el cual se sitúe a esta actividad puede ser considerado como el período de tránsito entre la educación tradicional y la del futuro. En el momento actual, la educación trata de superar los arquetipos formativos que, durante mucho tiempo, han subestimado el poder de la comunicación.

La enseñanza universitaria está llamada a convertirse a la nueva educación. La metamorfosis que derivará en la universidad del futuro pasa por alcanzar una total sintonía con tres ideas elementales:

- la misión de la universidad, mucho más allá de la mera custodia del saber, es construir personas;
- esas personas, los estudiantes, son la verdadera razón de ser de la educación; y
- la universidad es, únicamente, el punto de partida de un proceso de aprendizaje sempiterno que el estudiante, antes o después, ha de ser capaz de acometer de forma autónoma.

15.3 La competencia comunicativa docente es la base de la educación universitaria de calidad

En el viaje hacia la educación del futuro, el modelo asociado al docente experimenta un progresivo pero vertiginoso cambio que le lleva a renovar su compromiso con la docencia a través de una concepción cada vez más amplia sobre el ejercicio de la misma. El profesor universitario, como interlocutor entre la institución y el estudiante, se instituye en responsable directo del aprendizaje de este último. El punto de partida lo sitúan dos conceptos diferenciados: el aprendizaje fehaciente es el que se obtiene a través de la adquisición de competencias, no a través de la mera memorización; el aula no es, por sí sola, un lugar óptimo para aprender, sino que tiene que ser concebida como un espacio de aprendizaje colaborativo cuyo funcionamiento se base en la comunicación. En consecuencia, la figura del docente ha de encarnarse bajo una concepción dual: la de mentor – facilitador. Mentor, en tanto que acompaña a sus alumnos antes, durante e, incluso, después de su proceso de aprendizaje, guiándoles y aconsejándoles, hasta que cada uno de ellos haya adquirido la capacidad de seguir el camino por sí solo. Facilitador, en tanto que entre sus responsabilidades está la de construir un ecosistema educativo que facilite el aprendizaje, en el cual los alumnos se enfrenten a retos alcanzables cuya superación induzca su progreso educativo. Ambas figuras comparten el principal mecanismo vertebrador de su desarrollo: la comunicación.

La necesidad de comunicarse es una demanda propia de la naturaleza, mientras que, sin embargo, la capacidad para comunicarse no es una habilidad innata. La formación, por un lado, y la observación y la reflexión en torno a la experiencia comunicativa previa, por el otro, forman el tándem actitudinal en virtud del cual las personas pueden mejorar su competencia comunicativa. Durante el proceso de enseñanza – aprendizaje, profesores y estudiantes realizan un uso intensivo de la comunicación, si bien este hecho no es condición suficiente para que la educación alcance eficazmente sus objetivos. La eficiencia en el uso de la comunicación viene dada, principalmente, por la competencia comunicativa.

Conclusiones

La competencia comunicativa del docente es garante de la educación de calidad. El desarrollo de las habilidades comunicativas de los profesores redundará en la mejora de la capacidad de comunicación de los estudiantes. Esto es, el fomento de la capacidad comunicativa de los docentes genera beneficios comunes compartidos entre ellos mismos y sus alumnos. Al alcanzar un mayor nivel de expresión y escucha, la comunicación entre ambos tenderá, en mayor medida, hacia la bidireccionalidad, luego unos y otros podrán obtener una retroalimentación positiva de los efectos causados por su acción comunicativa.

La educación de calidad se alcanza concibiendo la comunicación como fundamento del buen desempeño de la enseñanza por competencias, luego es exigible que los profesores efectúen su labor educativa en base a su capacitación para comunicar. El ejercicio de la práctica docente ha de realizarse en torno a numerosas prácticas relacionadas con sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes, las cuales cubren un amplio espectro del desempeño docente. Éstas se pueden agrupar en torno a los siguientes diez principios fundamentales:

- Principio nº 1: el respeto mutuo. La relación entre profesores y estudiantes debe estar basada en virtudes tales como la consideración, la deferencia, la cordialidad y el miramiento respecto a la dignidad propia y ajena.
- Principio nº 2: la empatía comunicativa. La comunicación bidireccional entre profesores y estudiantes requiere un alto grado de reciprocidad, la cual se alcanza en gran medida cuando los comunicantes consiguen identificarse con los propósitos de la comunicación.
- Principio nº 3: la educación por competencias. El enfoque educativo por competencias demanda al alumno que se sitúe como protagonista de su propia educación. Aprender significa adquirir un equilibrado conjunto de saberes teóricos y prácticos que permitan afrontar los retos de la vida real.
- Principio nº 4: aprender a aprender. Los conocimientos y habilidades adquiridos en la universidad son sólo la base para

seguir aprendiendo durante el resto de la vida. A lo largo de su etapa universitaria, los estudiantes han de alcanzar progresivamente estados de mayor autonomía didáctica, de modo que puedan continuar su aprendizaje por sí solos.

- Principio nº 5: aprender a pensar. La reflexión es el proceso más efectivo para la comprensión y absorción de lo aprendido. La reflexión, convertida en un hábito, permite tomar una actitud crítica y cuestionadora que contribuye a la optimización del aprendizaje.
- Principio nº 6: el currículo adaptado a las necesidades de los alumnos. La enseñanza ha de adaptarse al ritmo y necesidades de los alumnos, de modo que cada uno de ellos tenga la oportunidad de ir afrontando nuevos retos educativos a medida que se incrementa su progreso académico personal.
- Principio nº 7: el aprendizaje colaborativo. Los estudiantes aprenden más si comparten su aprendizaje con los demás de un modo extrovertido, pues obtienen beneficios tanto de su propio aprendizaje como del de los demás.
- Principio nº 8: la habilidad de comunicar en la docencia transversal. La erudición del docente necesita acompañarse de otras destrezas que le permitan desarrollar capacidades en el arte de la comunicación y en el arte de la enseñanza. El profesor, además de poseedor de conocimientos y habilidades en torno a una o más materias, debe saber enseñar y, más aún, debe saber lo que sus alumnos necesitan para aprender.
- Principio nº 9: la motivación. Afrontar la educación universitaria requiere disponer de una elevada tasa de fortaleza psicológica, motivo por el cual conviene institucionalizar los mecanismos que fomenten el incremento de la motivación de los estudiantes.

- Principio nº 10: el sentimiento de libertad. La comunicación no es posible sin libertad de expresión, luego la educación no es completa si quien participa de ella no se siente libre para comunicar.

15.4 La educación por competencias basada en la comunicación está presente en el ideario colectivo de los estudiantes, aunque éstos no conocen o no aceptan una parte importante de sus reglas de funcionamiento

Ha sido posible percibir que una parte importante de los preceptos propios de la educación por competencias basada en la comunicación está presente en el ideario colectivo del alumnado, lo cual constituye una buena base sobre la cual continuar profundizando. Sin embargo, las cuestiones más innovadoras todavía no han sido plenamente aceptadas, lo que supone que los estudiantes se enfrentan a procesos educativos de los cuales no conocen o no aceptan una parte importante de sus reglas de funcionamiento.

A este respecto, las tendencias mostradas por los alumnos de cada universidad difieren ligeramente unas de otras, tal y como se refiere brevemente a continuación.

La Universidad Complutense de Madrid muestra una evolución marcadamente positiva, la cual va desde las percepciones de los estudiantes que inician su andadura universitaria, quienes la sitúan como una institución tradicional, a las de aquéllos que, encontrándose en la última etapa de sus estudios de grado, demuestran que se trata de una institución claramente innovadora. El desarrollo de estudios de grado en esta universidad orienta la percepción de los alumnos hacia posiciones de mayor alineamiento con los preceptos más innovadores de la educación actual, esto es, esta universidad contagia a sus alumnos el espíritu de la innovación que forma parte integrante de los valores de esta institución.

La Universidad Rey Juan Carlos de Madrid manifiesta, entusiásticamente, que se encuentra realizando el viaje hacia la educación del futuro. Si bien es cierto que tiende a mostrar una razonable prudencia ante las nociones más innovadoras, sus estudiantes presentan elevados grados de acuerdo ante la mayoría de los

conceptos consultados. Por este motivo, no hay duda alguna al afirmar que se trata de una institución con un grado de innovación alto, que apuesta claramente por la educación del futuro.

La Universidad Carlos III de Madrid tiene en su ADN el espíritu de la innovación. La labor educativa de esta institución consolida progresivamente la educación del futuro en el ideario colectivo de sus alumnos, pues éstos ofrecen un homogéneo consenso en torno a los aspectos esenciales de la misma. La prudencia con la que sus estudiantes muestran sus percepciones en torno a los conceptos consultados parece ser debida a que el entorno educativo ya ha absorbido una buena parte las nociones más innovadoras y reformistas, lo cual demuestra la clara apuesta por la innovación que forma parte de la razón de ser de esta institución.

La oferta formativa de estas universidades en torno a la comunicación incluye la posibilidad de adscribirse a las especialidades de Periodismo, Comunicación Audiovisual o Publicidad y Relaciones Públicas. Si se opta por cursar una doble titulación, las Universidades Rey Juan Carlos de Madrid y Carlos III de Madrid ofrecen la posibilidad de hacerlo a través de los estudios de Doble Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual. En lo referente a la percepción de sus alumnos en torno a la educación actual, estas cuatro opciones formativas han sido estudiadas bajo la óptica del análisis de los resultados obtenidos en la consulta realizada a los alumnos de las tres instituciones. Salvedad hecha para la especialidad de Periodismo, en la cual se ha observado un mayor número de apreciaciones disonantes entre universidades, las percepciones mostradas por los alumnos de las diferentes instituciones han permitido identificar un cierto paralelismo entre los patrones de conducta asociados a cada una de ellas. La especialidad de Comunicación Audiovisual apuesta claramente por todo lo relacionado con la comunicación, realizando una perceptible defensa de la misma. La especialidad de Publicidad y Relaciones Públicas tiende a mostrarse más moderada, en general, tanto en sus percepciones relativas a la educación tradicional como en las que refieren a la educación del futuro, motivo por el cual su aportación pasa más desapercibida entre el resto de disciplinas. La especialidad de Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual parece tomar lo mejor de las dos especialidades que la forman, destacando por ser la que más claramente

Conclusiones

apoya las nociones más identificativas de la nueva educación. Sin embargo, donde las anteriores especialidades muestran, como se ha dicho, un comportamiento paralelo entre universidades, la especialidad de Periodismo viene a ser la excepción a la regla. Esta disciplina presenta un comportamiento errático, claramente diferenciado al estable proceder del resto de especialidades, a través del cual los estudiantes consultados manifiestan una clara falta de consenso en torno a los aspectos esenciales de la educación del futuro.

16. CONTRASTE DE HIPÓTESIS

La aproximación a los objetivos de esta tesis doctoral se ha realizado en torno las cinco hipótesis que se formularon, al inicio del documento, en el epígrafe correspondiente. Una vez concluida la investigación teórico – empírica y realizada la discusión a la luz de los resultados, procede reflejar de nuevo las mencionadas hipótesis y señalar, en base a lo anterior, el grado de conformidad con las mismas.

16.1 Hipótesis nº 1

Los estilos docentes imperantes no están basados en el conocimiento exhaustivo del proceso de aprendizaje, motivo por el cual los estudiantes no perciben que son los protagonistas de su propia educación.

Los estudiantes, en línea con la hipótesis, demandan efusivamente que sus profesores adquieran capacidades de enseñanza, esto es, que conozcan con mayor profundidad el proceso de aprendizaje. Señalan, por ejemplo, que sus docentes no sólo tienen que saber enseñar, sino que tienen que saber lo que sus alumnos necesitan para aprender. Este hecho hace pensar que, si bien los docentes han adquirido ya numerosos conocimientos pedagógicos, éstos pueden llegar a resultar insuficientes.

Los estudiantes han mostrado un moderado pero insuficiente acuerdo con la filosofía que defiende que la educación ha de tener como objeto principal al estudiante y que, en consecuencia, éste ha de sentirse protagonista de su propia educación. En torno a las dos componentes principales de esta filosofía, el aprender a aprender y el aprender a pensar, los estudiantes comparten sólo ciertos aspectos primarios de la misma, en línea con la hipótesis. El hecho de que contemplen estos aspectos primarios constituye una buena base, ya que supone que aceptan los principios generales, en contra de la hipótesis. Alcanzado este nivel de concienciación previo, la comunicación con su entorno y la reflexión permitirán profundizar en las bondades del arte y, consecuentemente, empezar a aprender a aprender y empezar a aprender a aprender a pensar.

Acorde a este razonamiento y en línea con lo anterior, cabe señalar que los docentes han de continuar adquiriendo conocimientos pedagógicos. Así mismo, todo indica que, efectivamente, los estudiantes no se ven todavía en la situación ideal en la que se sentirían protagonistas totales y absolutos de su propio aprendizaje.

En base a las consideraciones anteriores, se formula la siguiente afirmación, que matiza lo indicado en la hipótesis:

Los estilos docentes imperantes no están basados suficientemente en el conocimiento exhaustivo del proceso de aprendizaje, motivo por el cual los estudiantes no alcanzan la percepción plena de que son los protagonistas de su propia educación.

16.2 Hipótesis nº 2

La comunicación es el pilar fundamental de la educación. Los estudiantes valoran la figura del profesor como comunicador y consideran que los procesos educativos que se basan en la comunicación les permiten afrontar mejor su aprendizaje. Consecuentemente, aquellos profesores que son percibidos por sus alumnos como buenos comunicadores les facilitan una mayor comprensión y aprovechamiento de sus asignaturas.

Los estudiantes han mostrado su apreciación positiva sobre los beneficios que aporta el que los profesores ejerzan su labor educativa desde la comunicación, luego aceptan y valoran considerablemente la figura del docente como comunicador. De igual modo, sus percepciones han sugerido un elevado acuerdo y consenso ante aquellas afirmaciones que vinculan la comunicación con el aprovechamiento educativo. Ambos conceptos, la figura del profesor como comunicador y los beneficios que estos tiene para el aprendizaje, han sido correlacionados por los estudiantes, pues aquellos que dijeron sentirse seducidos por lo primero, también lo hicieron por lo segundo.

Acorde a este razonamiento y en línea con lo anterior, la figura del profesor como comunicador es aceptada y valorada por los estudiantes, quienes, además,

señalan que ello les produce beneficios en su aprendizaje. En consecuencia, la hipótesis se considera válida en su totalidad, sin necesidad de introducir matización o reformulación alguna.

16.3 Hipótesis nº 3

La competencia comunicativa docente es la base del resto de cualidades exigibles ante la puesta en práctica de la educación por competencias de calidad.

La investigación teórica recogida en este documento refiere las percepciones mostradas por los autores de más de doscientas cuarenta referencias bibliográficas consultadas, en las cuales es posible percibir un acuerdo unánime respecto a este tema. Las distintas matizaciones introducidas por los autores no sólo no la refutan, sino que enriquecen esta idea.

De igual modo, en su conjunto, los estudiantes se alinean mayoritariamente con los diferentes matices que enriquecen la educación a través de la comunicación. Consideran que el que tanto profesores como alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje. Demandan, con todo ello, la instauración de la competencia comunicativa como capacidad fundamental e inexcusable en el ejercicio de la docencia.

Acorde a este razonamiento y en línea con lo anterior, la competencia comunicativa puede considerarse como la piedra angular de la educación por competencias. En consecuencia, la hipótesis se considera válida en su totalidad, sin necesidad de introducir matización o reformulación alguna.

16.4 Hipótesis nº 4

El comportamiento de la mayoría de los alumnos está alineado todavía con la docencia tradicional y no con la actual educación por competencias. Consideran que una buena educación es aquella que reciben por parte de los profesores que dominan a la perfección la materia. Su escasa participación en el proceso de aprendizaje impide un aprovechamiento más completo de los métodos educativos

actuales. En definitiva, los estudiantes que así piensan afrontan su educación universitaria desde una posición de desventaja.

Los estudiantes universitarios consultados han mostrado un elevado grado de alineación con conceptos provenientes de la educación tradicional. En línea con la hipótesis, los estudiantes consideran que los profesores de la educación actual deben seguir siendo eruditos en la materia asociada a las asignaturas que imparten. Sin embargo, sí conceden gran importancia a que sus profesores sepan enseñar, además de saber lo que enseñan. La percepción general que muestran es la de que sus docentes deben poseer conocimientos pedagógicos complementarios a sus conocimientos de la materia, si bien, entienden, el saber no debe ser sustituido por el saber enseñar, de manera que no se alinean con la filosofía que defiende que los conocimientos teóricos no sólo se aprenden a través de la teoría, sino también a través de la práctica.

Los estudiantes no muestran excesivo agrado con la docencia unidireccional, pues defienden la sustitución de la misma por intercambios comunicativos bidireccionales realizados en ecosistemas educativos donde la comunicación se desarrolle con eficiencia. De igual modo, asumen ciertos principios teóricos de la educación por competencias relacionados con el modo de afrontar las clases a través aprendizaje colaborativo de carácter principalmente práctico. Sin embargo, si bien los alumnos aceptan que el acceso a la teoría debe realizarse previamente, con objeto de afrontar en mejores condiciones la fase práctica, señalan que son los profesores quienes deben prepararles los apuntes. No aceptan, por tanto, la idea de que son los alumnos quienes deben adquirir progresivamente la capacidad y autonomía suficiente como para utilizar los recursos que tienen a su disposición para elaborar, por sí mismos, sus propios apuntes.

En conclusión, los fundamentos de la educación por competencias no han calado suficientemente en el ideario de los participantes de la vida universitaria. Acorde a este razonamiento y en línea con lo anterior, cabe señalar que los estudiantes se sitúan en un camino intermedio entre la educación tradicional y la educación actual.

En base a las consideraciones anteriores, se formula la siguiente afirmación, que matiza lo indicado en la hipótesis:

El comportamiento de la mayoría de los alumnos se sitúa en un camino intermedio entre la educación tradicional y la actual educación por competencias. Consideran que una buena educación es aquella que reciben por parte de los profesores que dominan a la perfección la materia, otorgándole gran importancia al hecho de que los docentes dispongan de amplios conocimientos pedagógicos, complementarios a su formación teórica, aunque, en ningún caso, sustitutivos. Su escasa participación en el proceso de aprendizaje impide un aprovechamiento más completo de los métodos educativos actuales. En definitiva, los estudiantes que así piensan afrontan su educación universitaria desde una posición de desventaja.

16.5 Hipótesis nº 5

La educación a través de la comunicación no sólo afecta a la transmisión de información curricular, sino que dentro de su alcance ha de existir un firme compromiso con la gestión de las emociones. La componente psicológica de los procesos formativos tiene un peso pedagógico importante en la educación actual. La fortaleza anímica es uno de los motores que impulsa el aprendizaje.

Numerosos autores coinciden en que la comunicación no ha de reducirse a la mera transmisión de información. Por muy eficiente que sea ésta, la comunicación no es completa si no incluye percepciones relativas a los sentimientos. Todos los participantes en la educación interpretan un rol profesional o académico en el cual, generalmente, suele primar la transmisión efectiva de lo técnico, esto es, de lo estrictamente relacionado con la materia a tratar. Sin embargo, detrás de quien interpreta un rol determinado, existe una persona. La educación universitaria es un camino no exento de dificultades. Afrontarla supone disponer de la entereza suficiente como para, ante las sucesivas disyuntivas que ofrece el camino, no tomar nunca la que suponga rezagar o abandonar los estudios.

Los estudiantes han sido claros ante este asunto: consideran que el que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje. Por ello, señalan, es bueno que sus profesores les motiven durante su proceso de aprendizaje, pero es todavía

Contraste de hipótesis

más beneficioso el que lo hagan sabiendo cómo lo tienen que hacer. Esto es, los docentes han de motivar a sus alumnos, pero, sobre todo, han de saber cómo motivar a sus alumnos.

Acorde a este razonamiento y en línea con lo anterior, es posible afirmar que la gestión de las emociones ha de ser parte importante del proceso comunicativo que lleva a la educación. En consecuencia, la hipótesis se considera válida en su totalidad, sin necesidad de introducir matización o reformulación alguna.

17. CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS

Por tanto, la investigación teórica desarrollada en la Parte I de este documento, la investigación práctica contenida en la Parte II, las reflexiones personales de la autora mostradas en la Parte III y las Conclusiones ofrecidas en la Parte IV han permitido realizar una aproximación razonablemente precisa a los objetivos establecidos. Es prudente afirmar que se han cumplido los objetivos, esto es:

- Se ha establecido la relación entre la idoneidad de la labor comunicativa del docente y su relación con la competencia técnica en la materia, a fin de favorecer la consecución exitosa del programa educativo.
- Se han determinado los parámetros que rigen la transformación del rol del docente, desde una posición consolidada como erudito en determinadas materias hacia el desempeño de un nuevo papel como comunicador y motivador del aprendizaje.
- Se ha avanzado en la comprensión del proceso educativo basado en el currículo por competencias, como aspecto condicionante de la relación profesor-alumno.
- Se ha definido el concepto de competencia comunicativa docente, realizándose una propuesta de desarrollo de destrezas y conocimientos específicos que permitan a los docentes desarrollar y consolidar su competencia comunicativa.
- Se ha consultado, observado y analizado la percepción de los alumnos respecto a la relevancia que, en el proceso de aprendizaje, tienen para ellos los estilos comunicativos del docente.

18. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS

Finalizada la investigación, obtenidas las conclusiones y contrastadas las hipótesis, se observa que ha sido posible aproximarse al cierre de algunos interrogantes pero que, paralelamente, muchos otros han quedado abiertos. Estas cuestiones han sido indicadas a lo largo del texto, principalmente en la parte correspondiente al análisis de resultados de la investigación empírica, donde han sido identificadas como propuestas de actuación.

Lo hasta aquí referido constituye un estudio que ha tratado de aproximarse a la comunicación como punto de encuentro en los escenarios de aprendizaje de la educación por competencias. Esta humilde contribución complementa a otras ya existentes y será complementada, a futuro, con aportaciones desarrolladas desde tantos puntos de vista como matices puedan identificarse. A este respecto, se identifican ciertas líneas de investigación en torno a las cuales desarrollar trabajos futuros, las cuales pueden agruparse en torno a dos objetivos:

- Analizar la realidad sistémica de las Universidades Complutense de Madrid, Rey Juan Carlos de Madrid y Carlos III de Madrid en orden a comprender qué lleva a sus respectivos grupos de estudiantes a presentar percepciones no siempre similares en torno a conceptos consolidados de la educación por competencias basada en la comunicación.
- Profundizar en la epistemología de la comunicación de las emociones.



FUENTES

19. FUENTES

- [1] Aguado, P. M. (2003). Las prácticas en empresas: Una herramienta de orientación y calidad. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 137-146). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- [2] Aja, M. N., Escribano, B. M., Martín, M. A. y Soto, J. C. (2010). Los equipos docentes en el EEES. En Rué, J., y Lodeiro, L. (Coords.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en educación superior* (pp. 45-60). Madrid: Narcea.
- [3] Alañon, M. T. (2003). Planificación, desarrollo y evaluación del plan de acción tutorial en la universidad. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 33-50). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- [4] Alcáraz, A. y Fernández, M. V. (2015). La metodología 'flip teaching' en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus utilidades en la vida profesional de los y las trabajadoras sociales. En Sánchez, J., Ortega, N., Triguero, L. A. y Alcázar, A. (Eds.), *Cómo comunicar y ser competente: Habilidades comunicativas y competencias profesionales y académicas* (pp. 201-212). Barcelona: Atelier.
- [5] Alegre, O. M. y Villar, L. M. (2006). *Competencias para la formación de docentes universitarios*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- [6] Alfaro, I. J. (2006). Seminarios y talleres. En De Miguel, M. (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (1ª ed., pp. 53-82). Madrid: Alianza Editorial.

- [7] Almajano, M. P. (2003). La tutoría académica universitaria en la sociedad del conocimiento: Un elemento de calidad y de mejora para nuestros estudiantes. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 81-94). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de la Laguna.
- [8] Altet, M. (2007). Profesionalidad de los formadores de formación continua. hacia un perfil poli-identitario. En Altet, M., Paquay, L. y Perrenoud, P. (Coords.), *La formación de profesionales de la enseñanza* [Formateurs d'enseignants] (M. Arbués Trans.). (1ª ed., pp. 59-88). Sevilla: Díada editora.
- [9] Altet, M., Paquay, L. y Perrenoud, P. (2007). La incierta profesionalización de los formadores del profesorado. En Altet, M., Paquay, L. y Perrenoud, P. (Coords.), *La formación de profesionales de la enseñanza* [Formateurs d'enseignants] (M. Arbués Trans.). (1ª ed., pp. 7-16). Sevilla: Díada editora.
- [10] Álvarez, P. R. y Jiménez, H. (2003). La intervención tutorial en la enseñanza universitaria. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 13-26). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- [11] Álvarez, P., La Roche, I., Palarea, M. M., Real, A. M. y Vega, A. (2003). Enseñar desde la tutoría el oficio de estudiante. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 179-188). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- [12] Amórtégui, D. (2011). ¿Cómo organizar la información? En Ortiz, M. (Ed.), *Competencia comunicativa en el aula universitaria* (pp. 51-56). Bogotá: Universidad del Rosario.

- [13] Andrés-Gallego, J. (2007). La universidad medieval: Un sodalitium docentium ets tudentium. La schola y el magister. En Galán, A. (Ed.), *El perfil del profesor universitario: Situación actual y retos del futuro* (pp. 115-120). Madrid: Encuentro.
- [14] Andreu, L. y Sanz-Torrent, M. (2010). El trabajo en equipo en el aula: De la isla al continente. En Pagès, T., Cornet, A. y Pardo, J. (Coords.), *Buenas prácticas docentes en la universidad: Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona* (1ª ed., pp. 54-64). Barcelona: Octaedro - ICE.
- [15] Apodaca, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. En De Miguel, M. (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (1ª ed., pp. 169-190). Madrid: Alianza Editorial.
- [16] Arconada, M. A. (2006). *Cómo trabajar con la publicidad en el aula: Competencia comunicativa y textos publicitarios* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- [17] Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente - alumno. *Orbis: Revista De Ciencias Humanas*, 2 (4), 3-38. (<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2249855.pdf>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [18] Arias, J. M. (2006). Clases prácticas. En De Miguel, M. (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (1ª ed., pp. 83-102). Madrid: Alianza Editorial.

- [19] Arnold, J. y Fonseca, M. T. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula del español como segunda lengua. En Ruhstaller, S., y Berguillos, F. L. (Coords.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 45-60). Sevilla: Edinumen.
- [20] Arriaza, M. (2006). *Guía práctica de análisis de datos* (1ª ed.) Instituto Andaluz de Investigación y Formación Agraria, Pesquera, Alimentaria y de la Producción.
- [21] Bachman, L. F. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera, M. (Coord.), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* [Communicative Language Ability. In Fundamental Considerations in language Testing, Oxford University Press, 1990] (J. Lahuerta Trad.). (1ª ed., pp. 105-127). Madrid: Edelsa.
- [22] Bain, D. y Schneuwly, B. (2002). Hacia una pedagogía del texto. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 145-160). Barcelona: Paidós.
- [23] Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* [What te Best College Teacher Do] (Ó. Barberá Trans.). (2ª ed.). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- [24] Barea, M. T., Saz, J. M. y Galán, A. (2007). El profesor universitario: Búsqueda, razón y relación. En Galán, A. (Ed.), *El perfil del profesor universitario: Situación actual y retos del futuro* (pp. 185-209). Madrid: Encuentro.

- [25] Bartolomé, A., Cano, E. y Compañ, P. (2010). Los blogs como instrumentos para la evaluación de competencias en los entornos de prácticas. En Pagès, T., Cornet, A. y Pardo, J. (Coords.), *Buenas prácticas docentes en la universidad: Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona* (1ª ed., pp. 77-85). Barcelona: Octaedro - ICE.
- [26] Bejarano, M. T. y Lirio, J. (2008). La utilización de problemas auténticos en la enseñanza superior. En Escribano, A., y del Valle, Á. (Coords.), *El aprendizaje basado en problemas (ABP): Una propuesta metodológica en educación superior* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.
- [27] Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: Guía para investigadores en educación y ciencias sociales* [Doing your research project] (R. Filella Trad.). (2ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- [28] Berganza, M. R. (2005). La aplicación de métodos estadísticos a la investigación de los medios de difusión. En Berganza, M. R., y Ruiz, J. A. (Eds.), *Investigar en comunicación: Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación* (1ª ed., pp. 113-148). Madrid: Mc Graw Hill.
- [29] Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: Elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 815, 95-110. (<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3998947.pdf>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [30] Bernardo, J. M. (1997). *Los textos, el texto. Propuesta para secuenciar la lengua castellana y la literatura: E.S.O. y bachillerato*. Valencia: NAU llibres.
- [31] Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario* [Teaching for Quality Learning at University] (P. Manzano Trans.). (3ª ed.). Madrid: Narcea.

- [32] Blanco, A. y Learreta, B. (2010). Introducción. En Blanco, A. (Ed.), *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior* (2ª ed., pp. 13)
- [33] Bonsón, M. (2010). Desarrollo de competencias en educación superior. En Blanco, A. (Ed.), *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior* (2ª ed., pp. 17)
- [34] Bowden, J. y Marton, F. (2012). *La universidad: Un espacio para el aprendizaje más allá de la calidad y la competencia*. [The University of Learning. Beyond quality and competence] (E. Ramírez Trans.). Madrid: Narcea.
- [35] Brown, S. y Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior* [Assessing skills and practice] (P. Manzano Trans.). Madrid: Narcea.
- [36] Calsamiglia, H. (2002). El estudio del discurso oral. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 29-48). Barcelona: Paidós.
- [37] Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2014). El saber sobre la lengua y el saber hacer cosas con las palabras. En Lomas, C. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (1ª ed., pp. 21-36). Barcelona: Octaedro.
- [38] Camerino, O. (2011). Evaluación formativa y tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En López, V. M. (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (2ª ed., pp. 127-149). Sevilla: Narcea.
- [39] Campo, M. (2011). *¿Por qué los profesionales no comunicamos mejor?: Los siete pecados capitales del mal comunicador* (1ª ed.). Barcelona: RBA.

- [40] Camps, A. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 123-144). Barcelona: Paidós.
- [41] Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. (Coord.), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* [From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards & Smith: Language and Communication, Longman Group, 1983] (J. Lahuerta Trad.). (1ª ed., pp. 63-81). Madrid: Edelsa.
- [42] Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- [43] Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En Abelló, L., Blanco, F., Cabero, J., Cano, E., Carbonell, J., Essomba, M. Á.,... y Murillo, P. (Eds.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 33-60). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- [44] Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 12 (3), 1-16. (<https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [45] Cantón, C. G. y Ruiz, J. A. (2005). Investigación y realidad social. una reflexión epistemológica. En Berganza, M. R., y Ruiz, J. A. (Eds.), *Investigar en comunicación: Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación* (1ª ed., pp. 3-18). Madrid: Mc Graw Hill.

- [46] Capllonch, M., Ureña, N., Ruiz, E., Pérez, Á., López, V. M., Castejón, F. J. y Tabernero, B. (2011). Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la universidad. En López, V. M. (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (2ª ed., pp. 217-252). Sevilla: Narcea.
- [47] Carballo, R. (2005). Aprender haciendo en grupo. En Chamorro, M. C., y Sánchez, P. (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda* (pp. 135-160). Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid.
- [48] Carrillo, F., Álvarez, M. D., Garrido, N., Molins, G., Sánchez, M. R., Santero, R.,... Márquez, J. (2010). La planificación del desarrollo compartido de competencias. En Rué, J., y Lodeiro, L. (Coords.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en educación superior* (pp. 113-146). Madrid: Narcea.
- [49] Carrillo, L. E. (2012). La competencia comunicativa como elemento fundamental en la generación de productos académicos. *IV Congreso Internacional Latina De Comunicación Social – IV CILCS*, Universidad de La Laguna, Tenerife.
(http://www.revistalatinacs.org/12SLCS/2012_actas/013_Carrillo.pdf)
- [50] Casillas, S. (2006). Percepciones de alumnos y profesores sobre el "buen" docente universitario. *Papeles Salmantinos De Educación*, 7, 271-282.
(<http://summa.upsa.es/pdf.vm?id=0000029515&page=1&search=&lang=es>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [51] Cassany, D. y Aliagas, C. (2014). El aprendizaje de la competencia hipertextual. En Lomas, C. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (1ª ed., pp. 135-148). Barcelona: Octaedro.

- [52] Castaño, E. (2010). Planificación y gestión del trabajo. En Blanco, A. (Ed.), *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior* (2ª ed., pp. 35)
- [53] Castejón, J., Capllonch, M., González, N. y López, V. M. (2011). Técnicas e instrumentos de evaluación. En López, V. M. (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (2ª ed., pp. 65-92). Sevilla: Narcea.
- [54] Cervilla, M. D. (2010). Elaboración de supuestos prácticos. En Sánchez, M. P. (Ed.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior* (pp. 53-60). Madrid: Narcea.
- [55] Civilá, A., Fernández, A. J. y Guerrero, P. (2012). El congreso académico nos sirve para evaluar sin examinar. En Valdivia, F. (Coord.), *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario* (pp. 95-122). Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- [56] Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento* [Language and problems of knowledge] (C. Alegría, D. J. Flakoll Trad.). Madrid: A. Machado libros.
- [57] Chomsky, N. (2004). En Mukherji N., Patnaik B. N. y Agnihotri R. K. (Eds.), *La arquitectura del lenguaje* [The Architecture of Language] (M. Martínez-Lage, E. Vázquez Trad.). (2ª ed.). Barcelona: Kairós.
- [58] Chomsky, N. (2012). En Macedo D. (Ed.), *La (des)educación* [Chomsky on MisEducation] (G. G. Djembé Trad.). (1ª ed.). Barcelona: Planeta.
- [59] Chomsky, N. (2015). En Cornejo M. F., Rivano E. (Eds.), *Nuestro conocimiento del lenguaje humano: Perspectivas actuales* [Our knowledge of Human Language: current perspectives] (G. Westphal Trad.). (2ª ed.). Wroclaw: Ediciones Satori.

- [60] Colén, M. T. y Capllonch, M. (2010). Evaluación de competencias transversales a través de una carpeta de aprendizaje virtual. En Pagès, T., Cornet, A. y Pardo, J. (Coords.), *Buenas prácticas docentes en la universidad: Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona* (1ª ed., pp. 98-108). Barcelona: Octaedro - ICE.
- [61] Colomer, T. (2014). El aprendizaje de la competencia literaria. En Lomas, C. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (1ª ed., pp. 110-122). Barcelona: Octaedro.
- [62] Colomer, T. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 85-106). Barcelona: Paidós.
- [63] Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2010). Innovar en psicología de la educación: Diseño e implementación de un sistema integral de ayudas educativas del profesor al aprendizaje de los alumnos. En Pagès, T., Cornet, A. y Pardo, J. (Coords.), *Buenas prácticas docentes en la universidad: Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona* (1ª ed., pp. 65-76). Barcelona: Octaedro - ICE.
- [64] Coll, G. (2003). Experiencia piloto de tutorías en la licenciatura de historia del arte: Aprendiendo a orientar mejor al alumno. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 257-266). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- [65] Corral, E. (2010). La combinación de distintas técnicas de evaluación: Las pruebas de progreso. En Sánchez, M. P. (Ed.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior* (pp. 95-100). Madrid: Narcea.

- [66] Cortés, C. (2012). Evaluación educativa y adquisición de competencias en un modelo de formación híbrido. En Valdivia, F. (Coord.), *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario* (pp. 59-94). Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- [67] Cortés, J. A., Marín, R. y Guzmán, I. (2013). Ámbitos y alcances de la competencia comunicativa en educación. *European Scientific Journal*, 934 (<http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/2175/2140>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [68] Cortés, J. A. y Carrillo, L. E. (2010). La competencia comunicativa en la producción académica. En Cisneros, E. J., García, B., Luna, E. y Marín, R. (Eds.), *Evaluación de competencias docentes en educación superior* (pp. 211-242). México: ReDECA, Plaza y Valdéz, PROMEP.
- [69] Cros, A. (2003). *Convencer en clase: Argumentación y discurso docente* (1ª ed.). Barcelona: Ariel.
- [70] Cros, A. (2002). La clase magistral. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 209-226). Barcelona: Paidós.
- [71] De Juan, J. (1996). *Introducción a la enseñanza universitaria: Didáctica para la formación del profesorado*. Madrid: Dykinson.
- [72] De la Orden, A. (2014). La investigación educativa en España: Antecedentes y perspectiva. *Participación Educativa*, 3 (5), 33-42. (https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16773) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [73] Delmiro, B. (2002). Los talleres literarios como alternativa didáctica. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 161-194). Barcelona: Paidós.

- [74] Del Río, O. y Velázquez, T. (2005). Planificación de la investigación en comunicación: Fases del proceso. En Berganza, M. R., y Ruiz, J. A. (Eds.), *Investigar en comunicación: Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación* (1ª ed., pp. 43-76). Madrid: Mc Graw Hill.
- [75] Del Río, P. (2002). Conciencia y alfabetización (hacia una enseñanza de los útiles de la cultura). En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 315-332). Barcelona: Paidós.
- [76] Del Valle, A. y Villa, N. (2008). Aprendizaje basado en problemas: Una propuesta metodológica con futuro. En Escribano, A., y del Valle, Á. (Coords.), *El aprendizaje basado en problemas (ABP): Una propuesta metodológica en educación superior* (pp. 29-36). Madrid: Narcea.
- [77] De Miguel, M. (2006). Clases teóricas. En De Miguel, M. (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (1ª ed., pp. 27-52). Madrid: Alianza Editorial.
- [78] De Miguel, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En De Miguel, M. (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (1ª ed., pp. 17-26). Madrid: Alianza Editorial.
- [79] Di Napoli, R. (2010). Identidades académicas y gestión: ¿una misión imposible? En Rué, J., y Lodeiro, L. (Coords.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en educación superior* (pp. 189-201). Madrid: Narcea.

- [80] Durán, C., López, I., Sánchez-Enciso, J. y Sediles, Y. (2009). *La palabra compartida: La competencia comunicativa en el aula* (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- [81] Enguita, C. (2003). Plan tutorial de la Universidad Europea CEES. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 223-230). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- [82] Esteve, O. (2002). La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimientos: Un planteamiento didáctico. En Fernández, C. (Ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (1ª ed., pp. 61-82) Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- [83] Faingold, N. (2007). Formadores-tutores: Prácticas e identidad profesional. En Altet, M., Paquay, L. y Perrenoud, P. (Coords.), *La formación de profesionales de la enseñanza* [Formateurs d'enseignants] (M. Arbués Trans.). (1ª ed., pp. 193-220). Sevilla: Díada editora.
- [84] Fernández, J. A. (2015). Los retos de la educación universitaria: ¿formar profesionales o formar ciudadanos? En Sánchez, J., Ortega, N., Triguero, L. A. y Alcázar, A. (Eds.), *Como comunicar y ser competente: Habilidades comunicativas y competencias profesionales y académicas* (pp. 13-38). Barcelona: Atelier.
- [85] Fernández, M. (2005). La evaluación del aprendizaje en la universidad. En Chamorro, M. C., y Sánchez, P. (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda* (pp. 309-335). Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid.

- [86] Ferrer, V., Nuri, A., Carmona, M. y Freixa, M. (2010). La interdisciplinariedad en el proyecto de evaluación integrada (PEI). En Pagès, T., Cornet, A. y Pardo, J. (Coords.), *Buenas prácticas docentes en la universidad: Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona* (1ª ed., pp. 130-142). Barcelona: Octaedro - ICE.
- [87] Ferrés, J. (2002). La construcción de los valores de la televisión. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 263-274). Barcelona: Paidós.
- [88] Fita, E. (2003). El fenómeno de la acción tutorial en la Universidad de Barcelona: El caso de la titulación de psicopedagogía. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 217-222). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- [89] Gairín, J. (2005). Nociones de desarrollo curricular. El crédito europeo. En Chamorro, M. C., y Sánchez, P. (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda* (pp. 45-82). Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid.
- [90] Gaitán, J. A. y Piñuel, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social: Elaboración y registro de datos*. Madrid: Síntesis.
- [91] Galán, A., González-Galán, M. A. y Rodríguez-Patrón, P. (2014). La evaluación del profesorado universitario en España. sistema nacional y divergencias territoriales. *Revista De Educación*, 366, 136-164. (<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos366/re36606.pdf?documentId=0901e72b81adabbb>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [92] Galán, A. (2007). Introducción. En Galán, A. (Ed.), *El perfil del profesor universitario: Situación actual y retos del futuro* (pp. 19-30). Madrid: Encuentro.

- [93] Galán, A. (2007). La formación del profesorado y la evaluación de la docencia. En Galán, A. (Ed.), *El perfil del profesor universitario: Situación actual y retos del futuro* (pp. 56-82). Madrid: Encuentro.
- [94] Galán, A. y Rubalcaba, L. (2007). Fines, motivación y ámbito del trabajo en la universidad. En Galán, A. (Ed.), *El perfil del profesor universitario: Situación actual y retos del futuro* (pp. 33-55). Madrid: Encuentro.
- [95] Galindo, M. M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16 (1), 431-441. (<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514240.pdf>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [96] Gallego, J. L. y Rodríguez, A. (2014). Percepción del alumnado universitario de educación física sobre su competencia comunicativa. *Movimento: Revista Da Escola De Educação Física*, 20 (2), 425-444. (<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/42802/28911>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [97] Gambara, H. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación: Cuaderno de prácticas* (3ª ed.). Madrid: Mc Graw Hill.
- [98] García, E., Cáceres, P. y Rodríguez, C. (2003). Materiales de apoyo para realizar la función tutorial: Cuaderno del profesor tutor de la UPV. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 147-162). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- [99] García, E., Fernández, A. y Serra, B. (2003). La formación integral de los alumnos a través de los profesores tutores: Experiencia de la Universidad Politécnica de Valencia. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 245-256). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.

- [100] García, E. (2006). Prácticas externas. En De Miguel, M. (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (1ª ed., pp. 103-132). Madrid: Alianza Editorial.
- [101] García, M. C. y Berganza, M. R. (2005). El método científico aplicado a la investigación en comunicación mediática. En Berganza, M. R., y Ruiz, J. A. (Eds.), *Investigar en comunicación: Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación* (1ª ed., pp. 19-42). Madrid: Mc Graw Hill.
- [102] García, M. I., Aguilar, M. C. I. y Moras, M. S. (2003). Jóvenes alumnos en el inicio de su vida universitaria: Criterios para pensar el trabajo tutorial. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 13-26). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- [103] García, N. (2005). El papel de la tutoría en el EEES: la función tutorial del profesorado universitario. En Chamorro, M. C., y Sánchez, P. (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda* (pp. 281-308). Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid.
- [104] Goded, M. (1996). *Influencia del tipo de syllabus en la competencia comunicativa de los alumnos*. Madrid: Centro de publicaciones - Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- [105] Gómez, J. R. (1995). *El español como lengua materna: Principios pedagógicos en la educación secundaria*. Valencia: NAU llibres.

- [106] González, A. P. y Sánchez, P. (2005). ¿Qué sabemos de cómo aprenden nuestros alumnos en la universidad? Procesos de aprendizaje adulto. En Chamorro, M. C., y Sánchez, P. (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda* (pp. 11-44). Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid.
- [107] González, L., García, N. y Vilar, L. (2014). *Estudio sobre competencias comunicativas entre profesorado y alumnado: Análisis basado en entornos universitarios*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- [108] Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista De Educación*, 364, 12-38.
(<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos364/03l.evaluacion-de-la-emptiarev.ed.364.pdf?documentId=0901e72b818ff46d>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [109] Grassi, O. (2007). Deontología y horizonte ideal en la formación del profesor universitario. En Galán, A. (Ed.), *El perfil del profesor universitario: Situación actual y retos del futuro* (pp. 121-135). Madrid: Encuentro.
- [110] Guanipa-Pérez, M. (2012). Elementos del proceso de comunicación que orientan el discurso de los profesores universitarios. *Vivat Academia*, 118, 33-60.
(<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5118511.pdf>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [111] Hannan, A. y Silver, H. (2014). *La innovación en la enseñanza superior: Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales* [Innovating in Higher Education. Teaching. Learning and Institutional Cultures] (T. Cuervo Trans.). (2ª ed.). Madrid: Narcea.

- [112] Hernando, F. (2005). El uso de las nuevas tecnologías en el aula universitaria en el marco del EEES. En Chamorro, M. C., y Sánchez, P. (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda* (pp. 209-258). Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid.
- [113] Hornberger, N. H. (1995). Trámites y transportes: La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en puno, Perú. En Llobera, M. (Coord.), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* [Trámites and Transportes: The acquisition of second language communicative competence for one speech event in Puno, Peru. In *Applied Linguistics*, vol. 10, nº 2, Oxford University Press, 1989] (J. Lahuerta Trad.). (1ª ed., pp. 47-61). Madrid: Edelsa.
- [114] Huerta, J. J., Pérez, I. S., Zambrano, R. y Matsui, O. J. (2014). *Pensamiento complejo en la enseñanza por competencias profesionales integradas* (1ª ed. electrónica para Kindle). Guadalajara, Jalisco, México: Editorial Universitaria.
- [115] Humanes, M. L. (2005). Herramientas informáticas para el análisis de datos. aplicaciones básicas del programa SPSS. En Berganza, M. R., y Ruiz, J. A. (Eds.), *Investigar en comunicación: Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación* (1ª ed., pp. 149-176). Madrid: Mc Graw Hill.
- [116] Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En Pride, J. B., y Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

- [117] Hymes, D. H. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, M. (Coord.), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* [On communicative competence, Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1971 in Pride & Holmes: Sociolingüistics, Penguin Education, 1972] (P. Horrillo Trad.). (1ª ed., pp. 27-46). Madrid: Edelsa.
- [118] Jiménez, H. y Álvarez, P. R. (2003). La tutoría universitaria en España: Aproximación a una variopinta realidad. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 27-32). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- [119] Jobert, G. (2007). La profesionalización, entre competencia profesional y reconocimiento social. En Altet, M., Paquay, L. y Perrenoud, P. (Coords.), *La formación de profesionales de la enseñanza* [Formateurs d'enseignants] (M. Arbués Trans.). (1ª ed., pp. 247-262). Sevilla: Díada editora.
- [120] Jover, G. (2014). El aprendizaje de la competencia oral. En Lomas, C. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (1ª ed., pp. 69-83). Barcelona: Octaedro.
- [121] Jover, G. y Villamor, P. (2014). La investigación del docente sobre su propia práctica. una asignatura pendiente en los sistemas de formación inicial del profesorado en España. *Participación Educativa*, 3 (5), 85-92. (https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16778) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [122] Knapp, M. L. (2007). *La comunicación no verbal: El cuerpo y el entorno* [Essentials of nonverbal communication] (M. A. Galmarini Trad.). (9ª ed.). Barcelona: Paidós.

- [123] Knight, P. T. (2008). *El profesorado de educación superior: Formación para la excelencia* [Being a Teacher in Higher Education] (P. Manzano Trans.). (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- [124] Labarrere, G. (2001). Principios de la enseñanza. *Selección de temas psicopedagógicos* (2ª ed., pp. 7-28). La Habana: Pueblo y educación.
- [125] Lamy, M. (2007). Dispositivos para la formación de los formadores del profesorado. ¿Tipos de profesionalización? En Altet, M., Paquay, L. y Perrenoud, P. (Coords.), *La formación de profesionales de la enseñanza* [Formateurs d'enseignants] (M. Arbués Trans.). (1ª ed., pp. 43-58). Sevilla: Díada editora.
- [126] Lang, V. (2007). Formadores en los IUFM: Un mundo heterogéneo. En Altet, M., Paquay, L. y Perrenoud, P. (Coords.), *La formación de profesionales de la enseñanza* [Formateurs d'enseignants] (M. Arbués Trans.). (1ª ed., pp. 89-110). Sevilla: Díada editora.
- [127] Lareki, A., Amenabar, N. y Martínez de Morentin, J. I. (2007). ¿Cómo enseñan y qué tipo de recursos utilizan los docentes universitarios? *RELATEC: Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa*, 6 (2), 49-58.
(<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2561411.pdf>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [128] Larrosa, F. (1998). *Orientaciones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje: Aprender a aprender en 3º y 4º de E.S.O.* Alicante: Club Universitario.
- [129] León, O. G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3ª ed.). Madrid: Mc Graw Hill.

- [130] Littlewood, W. (1994). *La enseñanza de la comunicación oral: Un marco metodológico* [Teaching oral communication. A methodological framework] (E. Sanz Trad.). (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- [131] Llobera, M. (1995). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. En Llobera, M. (Coord.), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (1ª ed., pp. 5-26). Madrid: Edelsa.
- [132] Llobera, M., Turell, M. T. y Zanón, J. (1995). Presentación de la colección C.I.D. metodología. En Llobera, M. (Coord.), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (1ª ed., pp. 4-4). Madrid: Edelsa.
- [133] Lobato, C. (2003). Estrategias y recursos para el desarrollo de la acción tutorial en la universidad. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 51-78). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- [134] Lobato, C. (2006). Estudio y trabajo autónomos del estudiante. En De Miguel, M. (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (1ª ed., pp. 191-224). Madrid: Alianza Editorial.
- [135] Lomas, C. (2014). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística. En Lomas, C. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (1ª ed., pp. 37-66). Barcelona: Octaedro.

- [136] Lomas, C. (2014). El aprendizaje de la competencia mediática. En Lomas, C. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (1a ed., pp. 123-134). Barcelona: Octaedro.
- [137] Lomas, C. (2002). El aprendizaje de la comunicación en las aulas. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 9-25). Barcelona: Paidós.
- [138] Lomas, C. (2002). El masaje de los mensajes publicitarios. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 275-292). Barcelona: Paidós.
- [139] Lomas, C. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. En Lomas, C. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (1ª ed., pp. 9-18). Barcelona: Octaedro.
- [140] Lomas, C. (2001). La educación lingüística y el aprendizaje de la comunicación. En Fuertes, C. (Ed.), *Destrezas comunicativas en la lengua española* (pp. 17-52). Madrid: Secretaría general técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- [141] López, F. (2012). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- [142] Lorenzo, G. (2001). *Comprender a Chomsky: introducción y comentarios a la filosofía chomskyana sobre el lenguaje y la mente*. Madrid: A. Machado libros.
- [143] Madrid, D. (2012). Espacio europeo de educación superior (EEES) y calidad. En Valdivia, F. (Coord.), *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario* (pp. 11-22). Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.

- [144] Manzanares, A. y Palomares, M. C. (2008). Tutoría y mediación en el aprendizaje basado en problemas. En Escribano, A., y del Valle, Á. (Coords.), *El aprendizaje basado en problemas (ABP): Una propuesta metodológica en educación superior* (pp. 91-114). Madrid: Narcea.
- [145] Maradan, O. (2007). Los formadores como vector esencial en la reforma de los sistemas de formación. perfiles de los actores y vías para una formación profesionalizadora. En Altet, M., Paquay, L. y Perrenoud, P. (Coords.), *La formación de profesionales de la enseñanza* [Formateurs d'enseignants] (M. Arbués Trans.). (1ª ed., pp. 155-174). Sevilla: Díada editora.
- [146] Marmolejo, J. A. (2015). Los cambios en la universidad y las nuevas metodologías docentes. En Sánchez, J., Ortega, N., Triguero, L. A. y Alcázar, A. (Eds.), *Como comunicar y ser competente: Habilidades comunicativas y competencias profesionales y académicas* (pp. 93-104). Barcelona: Atelier.
- [147] Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender* (1ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- [148] Martínez, A. (2008). Evaluación. modalidades y procesos. En Escribano, A., y del Valle, Á. (Coords.), *El aprendizaje basado en problemas (ABP): Una propuesta metodológica en educación superior* (pp. 115-132). Madrid: Narcea.
- [149] Martínez, I., Arandia, M., del Castillo, L. y Santamaría, M. (2010). El trabajo en equipos como estrategia para la formación. En Rué, J., y Lodeiro, L. (Coords.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en educación superior* (pp. 85-112). Madrid: Narcea.

- [150] Martínez, J. A. (2013). La cultura organizativa en los centros públicos. *Participación Educativa*, 2(2), 9-12.
(https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16050) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [151] Martínez, J. (2006). *Los fundamentos de la teoría de chomsky: Revisión crítica*. Madrid: Biblioteca nueva.
- [152] Martínez, L. M. (2006). *Comunicación y lenguaje. Competencia comunicativa: Supuestos de los profesores de básica primaria* (1ª ed.). Bogotá: Universidad del Rosario.
- [153] Mas, Ó. y Tejada, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- [154] Medina, A. (2013). *Formación del profesorado: Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.
- [155] Medina, A. M., Domínguez, M. C. y Ribeiro, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 17, 119-138.
(<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3958044.pdf>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [156] Medrano, G. (1993). *Nuevas tecnologías en la formación* (1ª ed.). Salamanca: Eudema.
- [157] Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista De Educación*, nº ext., 54-78. (<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2013/re201303.pdf?documentId=0901e72b8176d627>) (última vez consultado: 13/11/2016)

- [158] Monclús, A., Pereira, F. y Monclús, M. (2016). *Guía de coaching para docentes: Inspirando a mis alumnos* (1a ed.). Barcelona: El Grano de Mostaza.
- [159] Moore, S., Walsh, G. y Rísquez, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad: Guía para docentes comprometidos* [Teaching at College and University. Effective strategies and key principles] (P. Manzano Trans.). Madrid: Narcea.
- [160] Moreno, V. (2014). El aprendizaje de la competencia escrita. En Lomas, C. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (1a ed., pp. 97-109). Barcelona: Octaedro.
- [161] Nussbaum, L. (2002). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 67-84). Barcelona: Paidós.
- [162] Nussbaum, L. y Tusón, A. (2002). El aula como espacio cultural y discursivo. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 195-208). Barcelona: Paidós.
- [163] Ochoa, O. C. (2014). *Desarrollo de las habilidades comunicativas en el docente* (1ª ed.). Sevilla: Rodio.
- [164] Osorio, B. y Martínez, S. (2003). *Competencia comunicativa* (2ª ed., 13ª reimpresión). México: Limusa.
- [165] Pallero, S. (1975). *La entrada a la universidad: Instrumentos de aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- [166] Parejo, J. (1995). *Comunicación no verbal y educación: El cuerpo y la escuela* (1ª ed.). Barcelona: Paidós.

- [167] Paricio, J. (2010). El reto de institucionalizar la coordinación e integración docente. En Rué, J., y Lodeiro, L. (Coords.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en educación superior* (pp. 21-44). Madrid: Narcea.
- [168] Pelpel, P. (2007). La profesionalización de los formadores de campo. En Altet, M., Paquay, L. y Perrenoud, P. (Coords.), *La formación de profesionales de la enseñanza* [Formateurs d'enseignants] (M. Arbués Trans.). (1ª ed., pp. 175-192). Sevilla: Díada editora.
- [169] Pérez, A. I. (2002). La función social y educativa de la escuela. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 293-314). Barcelona: Paidós.
- [170] Pérez, A., Julián, J. A. y López, V. M. (2011). Evaluación formativa y compartida en el espacio europeo de educación superior (EEES). En López, V. M. (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (2ª ed., pp. 19-44). Sevilla: Narcea.
- [171] Pérez, A. (2006). Tutorías. En De Miguel, M. (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (1ª ed., pp. 133-168). Madrid: Alianza Editorial.
- [172] Pérez, J. M. (2002). De la escritura al hipermedia. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 227-238). Barcelona: Paidós.
- [173] Pérez, M. A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación: Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós.

- [174] Pérez, M. V. y Espinosa, M. (2015). Reflexionando sobre la evaluación y acreditación de competencias profesionales necesarias para el correcto ejercicio profesional en el área de intervención social. En Sánchez, J., Ortega, N., Triguero, L. A. y Alcázar, A. (Eds.), *Como comunicar y ser competente: Habilidades comunicativas y competencias profesionales y académicas* (pp. 155-172). Barcelona: Atelier.
- [175] Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística* (1ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- [176] Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, 143-152.
(http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010&lng=es&tlng=es.10.4067/S0071-17132001003600010) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [177] Pou, R., Jurado, M., Diz, J., Grané, N., Monreal-Gimeno, M. C., Terrón, M. T.,... Cotillas, C. (2010). Los proyectos interdisciplinarios como catalizadores de la coordinación entre el profesorado. En Rué, J., y Lodeiro, L. (Coords.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en educación superior* (pp. 61-84). Madrid: Narcea.
- [178] Prades, J. (2007). La ruptura de la visión unitaria del saber cómo ruptura del sujeto educativo. En Galán, A. (Ed.), *El perfil del profesor universitario: Situación actual y retos del futuro* (pp. 136-150). Madrid: Encuentro.
- [179] Prieto, L. (2009). *Autoeficacia del profesor universitario: Eficacia percibida y práctica docente* (2ª ed.). Madrid: Narcea.

- [180] Prieto, R. (2005). La socialización en el aula universitaria. En Chamorro, M. C., y Sánchez, P. (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda* (pp. 259-280). Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid.
- [181] Quesada, V., Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra, M. S. (2013). ActEval: Un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista De Educación*, 362, 69-104. (<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre362/re36203.pdf?documentId=0901e72b816fb99f>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [182] Rayón, E. (2005). La elaboración de documentos técnicos. En Chamorro, M. C., y Sánchez, P. (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda* (pp. 83-104). Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid.
- [183] Regueiro, M. L. (2005). Técnicas de comunicación en el aula. En Chamorro, M. C., y Sánchez, P. (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda* (pp. 179-208). Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid.
- [184] Reyes, Ó. y Reyes, M. (2012). Percepción de la calidad del servicio de la educación universitaria de alumnos y profesores. *Revista Internacional Administración & Finanzas*, 5 (5), 87-98. (http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2095414) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [185] Richaudeau, F. (1984). *Los secretos de la comunicación eficaz* [Les secrets de la communication efficace] (J. Mendibelzúa Trad.). (1ª ed.). Bilbao: Mensajero.

- [186] Rigotti, E. (2007). La interdisciplinariedad en la facultad de ciencias de la comunicación de la Università de la Svizzera italiana. En Galán, A. (Ed.), *El perfil del profesor universitario: Situación actual y retos del futuro* (pp. 151-164). Madrid: Encuentro.
- [187] Rivano, E. (2013^a). *Lenguaje, conocimiento, comunicación: Conversaciones desde el exilio académico y la clandestinidad ciberespacial*. Wroclaw: CreateSpace.
- [188] Rivano, E. (2013b). *Wittgenstein y chomsky en contrapunto: Notas epistemológicas y metodológicas en torno a lenguaje, conocimiento y comunicación* (2^a ed.). Wroclaw: Createspace.
- [189] Rodrigo, M. (2002). Por un uso crítico de la prensa. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 239-248). Barcelona: Paidós.
- [190] Rodríguez, L. (2008). Autorregulación en el aprendizaje. En Escribano, A., y del Valle, Á. (Coords.), *El aprendizaje basado en problemas (ABP): Una propuesta metodológica en educación superior* (pp. 55-70). Madrid: Narcea.
- [191] Rodríguez, R. M., Escribano, J. J. y Lara, P. J. (2010). Las TIC como herramienta para desarrollar competencias transversales en el aula. En Blanco, A. (Ed.), *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior* (2^a ed., pp. 159-178). Madrid: Narcea.
- [192] Rodríguez, S. (2010). Prólogo. En Pagès, T., Cornet, A. y Pardo, J. (Coords.), *Buenas prácticas docentes en la universidad: Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona* (1^a ed., pp. 11-16). Barcelona: Octaedro - ICE.

- [193] Rubalcaba, L. y Galán, A. (2007). Situación actual y políticas de apoyo a la universidad. En Galán, A. (Ed.), *El perfil del profesor universitario: Situación actual y retos del futuro* (pp. 83-112). Madrid: Encuentro.
- [194] Rué, J. y Lodeiro, L. (2010). Introducción. En Rué, J., y Lodeiro, L. (Coords.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas: En Educación Superior* (pp. 11-20). Madrid: Narcea.
- [195] Ruesga, S. M., da Silva, J. y Monsueto, S. E. (2014). Estudiantes universitarios, experiencia laboral y desempeño académico en España. *Revista De Educación*, 365, 67-95.
(<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos346/05l.estudiantesuniversitariosrev.ed.365.pdf?documentId=0901e72b819f0eb6>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [196] Salcines, M., Rodicio, M. L. y de Salvador, X. (2003). Análisis de la importancia que los servicios de orientación más consolidados de las universidades españolas conceden a la tutoría. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 95-112). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- [197] Sánchez-Enciso, J. (2008). *(Con)vivir en la palabra: El aula como espacio comunitario* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- [198] Sánchez, J. A., Miravalles, A. F., Sancho, J. y Ornellas, A. (2010). Colaborar entre docentes para innovar en la enseñanza universitaria. En Pagès, T., Cornet, A. y Pardo, J. (Coords.), *Buenas prácticas docentes en la universidad: Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona* (1ª ed., pp. 33-43). Barcelona: Octaedro - ICE.
- [199] Sánchez, J. J. (2005). Análisis de contenido cuantitativo de medios. En Berganza, M. R., y Ruiz, J. A. (Eds.), *Investigar en comunicación: Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación* (1ª ed., pp. 207-228). Madrid: Mc Graw Hill.

- [200] Sánchez, J., Ortega, N., Triguero, L. A. y Alcázar, A. (2015). Presentación: Habilidades comunicativas y competencias profesionales a debate. En Sánchez, J., Ortega, N., Triguero, L. A. y Alcázar, A. (Eds.), *Como comunicar y ser competente: Habilidades comunicativas y competencias profesionales y académicas* (pp. 11-12). Barcelona: Atelier.
- [201] Sánchez, M. P. (2010). Trabajos en grupo: El compromiso contractual. En Sánchez, M. P. (Ed.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior* (pp. 23-30). Madrid: Narcea.
- [202] Sánchez, P. (2005). Estrategias motivación del alumnado en la universidad. En Chamorro, M. C., y Sánchez, P. (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda* (pp. 105-134). Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid.
- [203] Santana, J. (2012). *Lengua española: Saber idiomático y competencia comunicativa. manejo del español de forma correcta y adecuada* (ed. electrónica para Kindle). Sevilla: Mamut Digital.
- [204] Santos, M. A. (2012). Prólogo. En Valdivia, F. (Coord.), *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario* (pp. 5-10). Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- [205] Sanz, Á. (2014). Hacia una normativa educativa basada en evidencias. la guía de la investigación y de la evaluación. *Participación Educativa*, 3 (5), 7-16.
(https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16770) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [206] Sanz de Acedo, María Luisa. (2012). *Competencias cognitivas en educación superior* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- [207] Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula: Técnicas de expresión oral para docentes* (1ª ed.). Barcelona: Graó.

- [208] Saz, J. M. (2007). La figura del cardenal newman y su idea de universidad: Su actualidad en la experiencia de universidades. En Galán, A. (Ed.), *El perfil del profesor universitario: Situación actual y retos del futuro* (pp. 173-181). Madrid: Encuentro.
- [209] Scola, A. (2007). Una experiencia en acto: La Pontificia Universidad lateranense. En Galán, A. (Ed.), *El perfil del profesor universitario: Situación actual y retos del futuro* (pp. 165-172). Madrid: Encuentro.
- [210] Sierra, R. (2003). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios* (14ª ed.). Madrid: Thomson.
- [211] Silvero, M. (2006). *Motivación y calidad docente en la universidad* (1ª ed.). Barañáin: EUNSA.
- [212] Snoeckx, M. (2007). Formadores del profesorado, una identidad que da sus primeros pasos. En Altet, M., Paquay, L. y Perrenoud, P. (Coords.), *La formación de profesionales de la enseñanza* [Formateurs d'enseignants] (M. Arbués Trad.). (1ª ed., pp. 17-42). Sevilla: Díada editora.
- [213] Sobrado, L., Couce, A. I. y Sánchez, R. (2003). La acción supervisora y tutorial en la formación de posgrado universitario. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 189-200). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- [214] Solé, I. (2002). De la lectura al aprendizaje. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 107-122). Barcelona: Paidós.
- [215] Solé, M. (2014). El aprendizaje de la competencia lectora. En Lomas, C. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (1ª ed., pp. 84-96). Barcelona: Octaedro.

- [216] Solé, M., y Gallardo, E. (2010). La definición de competencias de grado en la titulación de gestión y administración pública de la Universidad de Barcelona. En Pagès, T., Cornet, A. y Pardo, J. (Coords.), *Buenas prácticas docentes en la universidad: Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona* (1ª ed., pp. 109-118). Barcelona: Octaedro - ICE.
- [217] Souviron, B. (2013). Desarrollo de la competencia comunicativa y la educación visual: Una metodología centrada en el proceso. *Tejuelo: Didáctica De La Lengua y La Literatura. Educación*, 16, 47-64. (<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4169227.pdf>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [218] Spolsky, B. (1995). Más allá de la competencia comunicativa y el dominio de la lengua. En Llobera, M. (Coord.), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* [Communicative Competence, Language Proficiency and Beyond. In *Applied Linguistics*, vol. 10, nº 2, Oxford University Press, 1989] (J. Lahuerta Trad.). (1ª ed., pp. 129-144). Madrid: Edelsa.
- [219] Tierno, J. M., Iranzo, P. y Barrios, R. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. *Revista De Educación*, 361, 223-251. (<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre361/re36109.pdf?documentId=0901e72b8162f032>) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [220] Tirado-Morueta, R. y Aguaded-Gómez, J. I. (2014). Influencias de las creencias del profesorado sobre el uso de la tecnología en el aula. *Revista De Educación*, 363, 230-255. (<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36310.pdf?documentId=0901e72b817fcfb8>) (última vez consultado: 13/11/2016)

- [221] Torres, T. y Vidal, M. A. (2015). Percepción de estudiantes y empleadores sobre el desarrollo de competencias digitales en la educación superior. *Revista De Educación*, 367, 63-90.
(https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16734) (última vez consultado: 13/11/2016)
- [222] Tusón, A. (2002). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 49-66). Barcelona: Paidós.
- [223] Urbaneja, L. (2003). La aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación a la función tutorial en los sistemas de educación a distancia. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 123-136). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- [224] Ureña, N., Valles, C. y Ruiz, E. (2011). La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida. En López, V. M. (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (2ª ed., pp. 105-126). Sevilla: Narcea.
- [225] Vaello, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.
- [226] Valdivia, F. (2012). Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario. En Valdivia, F. (Coord.), *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario* (pp. 41-58). Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga.
- [227] Valverde, A., García, E. y Romero, S. (2003). La función tutorial en la Universidad de Sevilla. La mentoría como respuesta: El proyecto SIMUS. En Álvarez, P., y Jiménez, H. (Eds.), *Tutoría universitaria* (1ª ed., pp. 269-284). La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.

- [228] Vega, M. A. (2005). La lección expositiva desde un enfoque del aprendizaje centrado en el alumno. En Chamorro, M. C., y Sánchez, P. (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda* (pp. 161-178). Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid.
- [229] Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: Relación profesor-alumno según el análisis transaccional* [A comunicação na sala de aula] (P. Manzano Trad.). (1ª ed.) Narcea.
- [230] Vilà, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural: Un estudio en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- [231] Viladot, M. À. (2012). *Comunicación y grupos sociales* (1ª ed.). Barcelona: UOC.
- [232] Villardón-Gallego, L. (2015). Presentación. En Villardón-Gallego, L. (Ed.), *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo* (pp. 9-123). Madrid: Narcea.
- [233] Vinuesa, M. L. (2005). La encuesta. observación extensiva de la realidad social. En Berganza, M. R., y Ruiz, J. A. (Eds.), *Investigar en comunicación: Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación* (1ª ed., pp. 177-228). Madrid: Mc Graw Hill.
- [234] Widdowson, H. G. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En Llobera, M. (Coord.), *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* [Knowledge of Language and Ability for use. In Applied Linguistics, vol. 10, nº 2, Oxford University Press, 1989] (J. Lahuerta Trad.). (1ª ed., pp. 83-90). Madrid: Edelsa.

- [235] Yániz, C. (2015). Las competencias genéricas como finalidad educativa. En Villardón-Gallego, L. (Ed.), *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo* (pp. 13-24). Madrid: Narcea.
- [236] Yániz, C. y Villardón-Gallego, L. (2015). Competencia para aprender. En Villardón-Gallego, L. (Ed.), *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo* (pp. 25-54). Madrid: Narcea.
- [237] Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: Cómo enseñar* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- [238] Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias* (1ª ed.). Barcelona: Graó.
- [239] Zabalza, M. Á. (2007). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas* (3ª ed.). Madrid: Narcea.
- [240] Zabalza, M. Á. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional* (2ª ed.). Madrid: Narcea.
- [241] Zabalza, M. Á. y Zabalza, M. A. (2010). *Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.

REFLEXIÓN FINAL

La educación es un complejo reto que requiere participar en el mismo de modo tenaz e infatigable. Las disyuntivas del camino lo hacen, en ocasiones, incierto, mientras los obstáculos lo convierten en fatigoso. Todo ello carece de importancia ante el verdadero impulso que lleva a un estudiante a acometer su formación universitaria: la ilusión. Al finalizar su andadura universitaria, los estudiantes habrán comprendido que sólo han recorrido el trayecto inicial de un viaje que continúa para siempre: su educación. De todo lo que han vivido y aprendido, pueden, clara e inequívocamente, obtener una dogmática conclusión:

La comunicación es el camino
hacia la educación del futuro.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN

Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad I



TESIS DOCTORAL

**LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DOCENTE COMO ELEMENTO COGNITIVO
ESENCIAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE**

Percepción de los alumnos universitarios
sobre la comunicación en la educación por competencias

MADRID, 2017

Doctoranda:
Lucía de Fuentes Domínguez

Directora:
Dra. María Isabel Reyes Moreno

Volumen II

ORGANIZACIÓN DEL DOCUMENTO

Este documento consta de dos volúmenes, organizados según sigue.

Volumen I

Parte I – Marco teórico

- | | |
|------------|---|
| Capítulo 0 | La razón de esta tesis doctoral |
| Capítulo 1 | Competencia comunicativa: la ruta hacia la enseñanza del futuro |
| Capítulo 2 | Enseñanza y aprendizaje: dos líneas convergentes |
| Capítulo 3 | Hacia dónde camina la enseñanza |

Parte II – Investigación empírica

- | | |
|------------|--|
| Capítulo 4 | La percepción de los alumnos sobre el papel que juega la comunicación en la educación por competencias |
|------------|--|

Parte III – Discusión y reflexiones

- | | |
|------------|--|
| Capítulo 5 | La comunicación como pilar fundamental de la educación |
|------------|--|

Parte IV – Conclusiones

- | | |
|------------|------------------------------------|
| Capítulo 6 | Educar a través de la comunicación |
|------------|------------------------------------|

Fuentes

Volumen II

Apéndices

- | | |
|------------|--|
| Apéndice A | Encuesta |
| Apéndice B | Análisis gráfico de resultados – preguntas individuales |
| Apéndice C | Análisis gráfico de resultados – cruce de preguntas |
| Apéndice D | Análisis gráfico de resultados – percepciones de acuerdo parcial y total |
| Apéndice E | Respuestas a la encuesta de los estudiantes consultados |

ÍNDICE

ÍNDICE DE CONTENIDO..... 827

ÍNDICE DE FIGURAS 835

ÍNDICE DE CONTENIDO

ORGANIZACIÓN DEL DOCUMENTO.....	823
---------------------------------	-----

APÉNDICE A

ENCUESTA.....	883
---------------	-----

APÉNDICE B

ANÁLISIS GRÁFICO DE RESULTADOS	
PREGUNTAS INDIVIDUALES	887

B. ANÁLISIS INDIVIDUAL DE PREGUNTAS	889
---	-----

B.1 Bloque A – Competencia comunicativa docente.....	889
--	-----

B.1.1 Resultados de la pregunta A.01	889
--	-----

B.1.2 Resultados de la pregunta A.02	899
--	-----

B.1.3 Resultados de la pregunta A.03	909
--	-----

B.1.4 Resultados de la pregunta A.04	919
--	-----

B.1.5 Resultados de la pregunta A.05	929
--	-----

B.1.6 Resultados de la pregunta A.06	939
--	-----

B.1.7 Resultados de la pregunta A.07	949
--	-----

B.1.8 Resultados de la pregunta A.08	959
--	-----

B.1.9 Resultados de la pregunta A.09	969
--	-----

B.1.10 Resultados de la pregunta A.10	979
---	-----

B.1.11 Resultados de la pregunta A.11	989
---	-----

B.1.12 Resultados de la pregunta A.12	999
---	-----

B.1.13 Resultados de la pregunta A.13	1009
---	------

B.1.14 Resultados de la pregunta A.14	1019
---	------

B.1.15 Resultados de la pregunta A.15	1029
---	------

B.2 Bloque B – El enfoque por competencias.....	1039
---	------

B.2.1 Resultados de la pregunta B.01	1039
--	------

B.2.2 Resultados de la pregunta B.02	1049
--	------

B.2.3 Resultados de la pregunta B.03	1059
--	------

B.2.4 Resultados de la pregunta B.04	1069
--	------

B.2.5 Resultados de la pregunta B.05	1079
--	------

B.2.6 Resultados de la pregunta B.06	1089
--	------

B.2.7 Resultados de la pregunta B.07	1099
--	------

Índice de contenido

B.2.8	Resultados de la pregunta B.08	1109
B.2.9	Resultados de la pregunta B.09	1119
B.2.10	Resultados de la pregunta B.10	1129
B.2.11	Resultados de la pregunta B.11	1139
B.3	Bloque C – Formación y experiencia docente	1149
B.3.1	Resultados de la pregunta C.01	1149
B.3.2	Resultados de la pregunta C.02	1159
B.3.3	Resultados de la pregunta C.03	1169
B.3.4	Resultados de la pregunta C.04	1179
B.3.5	Resultados de la pregunta C.05	1189
B.3.6	Resultados de la pregunta C.06	1199
B.3.7	Resultados de la pregunta C.07	1209
B.4	Bloque D – Sistema de aprendizaje ideal.....	1219
B.4.1	Resultados de la pregunta D.01	1219
B.4.2	Resultados de la pregunta D.02	1229
B.4.3	Resultados de la pregunta D.03	1239
B.4.4	Resultados de la pregunta D.04	1249
B.4.5	Resultados de la pregunta D.05	1259
B.4.6	Resultados de la pregunta D.06	1269
B.4.7	Resultados de la pregunta D.07	1279
B.4.8	Resultados de la pregunta D.08	1289
B.4.9	Resultados de la pregunta D.09	1299
B.4.10	Resultados de la pregunta D.10	1309
B.5	Bloque E – Conformidad con afirmaciones	1319
B.5.1	Resultados de la pregunta E.01.....	1319
B.5.2	Resultados de la pregunta E.02.....	1329
B.5.3	Resultados de la pregunta E.03.....	1339
B.5.4	Resultados de la pregunta E.04.....	1349
B.5.5	Resultados de la pregunta E.05.....	1359
B.5.6	Resultados de la pregunta E.06.....	1369
B.5.7	Resultados de la pregunta E.07.....	1379
B.5.8	Resultados de la pregunta E.08.....	1389
B.5.9	Resultados de la pregunta E.09.....	1399
B.5.10	Resultados de la pregunta E.10.....	1409

APÉNDICE C**ANÁLISIS GRÁFICO DE RESULTADOS**

CRUCE DE PREGUNTAS.....	1419
C. ANÁLISIS DE PREGUNTAS CRUZADAS.....	1421
C.1 Cruce de preguntas de los bloques A, B y/o C.....	1421
C.1.1 Cruce de las preguntas A.01 y C.01.....	1421
C.1.2 Cruce de las preguntas A.02 y A.03.....	1425
C.1.3 Cruce de las preguntas A.02 y A.04.....	1429
C.1.4 Cruce de las preguntas A.05 y A.08.....	1433
C.1.5 Cruce de las preguntas A.08 y A.09.....	1437
C.1.6 Cruce de las preguntas A.08 y B.02.....	1441
C.1.7 Cruce de las preguntas A.09 y A.13.....	1445
C.1.8 Cruce de las preguntas A.09 y A.15.....	1449
C.1.9 Cruce de las preguntas A.09 y B.10.....	1453
C.1.10 Cruce de las preguntas A.11 y A.10.....	1457
C.1.11 Cruce de las preguntas A.12 y B.05.....	1461
C.1.12 Cruce de las preguntas A.12 y C.03.....	1465
C.1.13 Cruce de las preguntas A.13 y B.08.....	1469
C.1.14 Cruce de las preguntas A.14 y B.06.....	1473
C.1.15 Cruce de las preguntas A.14 y B.09.....	1477
C.1.16 Cruce de las preguntas A.15 y C.07.....	1481
C.1.17 Cruce de las preguntas B.01 y B.05.....	1485
C.1.18 Cruce de las preguntas B.01 y C.03.....	1489
C.1.19 Cruce de las preguntas B.04 y A.13.....	1493
C.1.20 Cruce de las preguntas B.04 y B.01.....	1497
C.1.21 Cruce de las preguntas B.04 y B.03.....	1501
C.1.22 Cruce de las preguntas B.06 y B.07.....	1505
C.1.23 Cruce de las preguntas B.06 y B.09.....	1509
C.1.24 Cruce de las preguntas B.07 y B.10.....	1513
C.1.25 Cruce de las preguntas B.08 y B.11.....	1517
C.1.26 Cruce de las preguntas B.09 y B.07.....	1521
C.1.27 Cruce de las preguntas B.11 y B.07.....	1525
C.1.28 Cruce de las preguntas C.01 y C.02	1529
C.1.29 Cruce de las preguntas C.01 y C.03	1533
C.1.30 Cruce de las preguntas C.01 y C.05	1537
C.1.31 Cruce de las preguntas C.02 y C.04	1541
C.1.32 Cruce de las preguntas C.02 y C.07	1545
C.1.33 Cruce de las preguntas C.04 y C.06	1549

Índice de contenido

C.2	Cruce de preguntas del bloque D	1553
C.2.1	Cruce de las preguntas D.02 y D.08	1553
C.2.2	Cruce de las preguntas D.03 y D.01	1557
C.2.3	Cruce de las preguntas D.03 y D.06	1561
C.2.4	Cruce de las preguntas D.03 y D.10	1565
C.2.5	Cruce de las preguntas D.04 y D.06	1569
C.2.6	Cruce de las preguntas D.10 y D.01	1573
C.3	Cruce de preguntas del bloque E	1577
C.3.1	Cruce de las preguntas E.01 y E.09	1577
C.3.2	Cruce de las preguntas E.01 y E.10	1581
C.3.3	Cruce de las preguntas E.06 y E.05	1585
C.3.4	Cruce de las preguntas E.08 y E.07	1589
C.4	Cruce de preguntas del bloque E frente al bloque D	1593
C.4.1	Cruce de las preguntas E.01 y D.08	1593
C.4.2	Cruce de las preguntas E.02 y D.05	1597
C.4.3	Cruce de las preguntas E.02 y D.06	1601
C.4.4	Cruce de las preguntas E.03 y D.04	1605
C.4.5	Cruce de las preguntas E.04 y D.06	1609
C.4.6	Cruce de las preguntas E.06 y D.10	1613
C.4.7	Cruce de las preguntas E.07 y D.07	1617
C.4.8	Cruce de las preguntas E.08 y D.08	1621
C.4.9	Cruce de las preguntas E.10 y D.01	1625
C.5	Cruce de preguntas bloques A y B frente al bloque D	1629
C.5.1	Cruce de las preguntas A.05 y D.03	1629
C.5.2	Cruce de las preguntas A.05 y D.10	1633
C.5.3	Cruce de las preguntas A.07 y D.10	1637
C.5.4	Cruce de las preguntas A.12 y D.06	1641
C.5.5	Cruce de las preguntas A.14 y D.02	1645
C.5.6	Cruce de las preguntas B.02 y D.09	1649
C.5.7	Cruce de las preguntas B.03 y D.04	1653
C.5.8	Cruce de las preguntas B.06 y D.05	1657
C.5.9	Cruce de las preguntas B.06 y D.08	1661
C.5.10	Cruce de las preguntas B.07 y D.07	1665
C.5.11	Cruce de las preguntas B.07 y D.08	1669
C.5.12	Cruce de las preguntas B.08 y D.10	1673

C.6	Cruce de preguntas del bloque E frente a bloques A/B.....	1677
C.6.1	Cruce de las preguntas E.01 y A.11.....	1677
C.6.2	Cruce de las preguntas E.01 y A.15.....	1681
C.6.3	Cruce de las preguntas E.01 y B.03.....	1685
C.6.4	Cruce de las preguntas E.01 y B.07.....	1689
C.6.5	Cruce de las preguntas E.01 y B.08.....	1693
C.6.6	Cruce de las preguntas E.01 y C.07.....	1697
C.6.7	Cruce de las preguntas E.2 y A.10	1701
C.6.8	Cruce de las preguntas E.02 y B.05.....	1705
C.6.9	Cruce de las preguntas E.03 y A.13.....	1709
C.6.10	Cruce de las preguntas E.03 y B.08.....	1713
C.6.11	Cruce de las preguntas E.04 y B.08.....	1717
C.6.12	Cruce de las preguntas E.04 y B.11.....	1721
C.6.13	Cruce de las preguntas E.05 y A.04.....	1725
C.6.14	Cruce de las preguntas E.05 y C.05.....	1729
C.6.15	Cruce de las preguntas E.06 y A.01.....	1733
C.6.16	Cruce de las preguntas E.07 y B.06.....	1737
C.6.17	Cruce de las preguntas E.07 y B.09.....	1741
C.6.18	Cruce de las preguntas E.08 y A.12.....	1745
C.6.19	Cruce de las preguntas E.08 y B.06.....	1749
C.6.20	Cruce de las preguntas E.08 y B.08.....	1753
C.6.21	Cruce de las preguntas E.09 y B.03.....	1757
C.6.22	Cruce de las preguntas E.10 y A.15.....	1761
C.6.23	Cruce de las preguntas E.10 y C.07.....	1765
C.7	Cruce del conjunto bloques A, B y C frente a bloque D	1769
C.7.1	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.01.....	1769
C.7.2	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.02.....	1773
C.7.3	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.03.....	1777
C.7.4	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.04.....	1781
C.7.5	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.05.....	1785
C.7.6	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.06.....	1789
C.7.7	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.07.....	1793
C.7.8	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.08.....	1797

Índice de contenido

C.7.9	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.09	1801
C.7.10	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.10	1805
C.8	Cruce del conjunto bloques A, B y C frente a bloque E	1809
C.8.1	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.01	1809
C.8.2	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.02	1813
C.8.3	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.03	1817
C.8.4	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.04	1821
C.8.5	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.05	1825
C.8.6	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.06	1829
C.8.7	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.07	1833
C.8.8	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.08	1837
C.8.9	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.09	1841
C.8.10	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.10	1845

APÉNDICE D

ANÁLISIS GRÁFICO DE RESULTADOS

PERCEPCIONES DE ACUERDO PARCIAL Y TOTAL	1849
--	-------------

D.	RECuento DE ALUMNOS QUE SE HAN MOSTRADO TOTAL O PARCIALMENTE DE ACUERDO CON LAS AFIRMACIONES DE LA ENCUESTA.....	1851
D.1	Universidad Complutense de Madrid (UCM)	1851
D.1.1	Todos los alumnos (sin distinguir especialidad)	1851
D.1.2	UCM – Periodismo	1854
D.1.3	UCM – Com. Audiovisual	1857
D.1.4	UCM – Publicidad y RR. PP.....	1860

D.3	Universidad Rey Juan Carlos (URJC).....	1865
D.3.1	Todos los alumnos (sin distinguir especialidad)	1865
D.3.3	URJC – Periodismo	1869
D.3.4	URJC – Com. Audiovisual	1873
D.3.5	URJC – Publicidad y RR. PP.....	1877
D.3.6	URJC – Doble Grado de Periodismo y Com. Audiovisual	1881
D.4	Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)	1885
D.4.1	Todos los alumnos (sin distinguir especialidad)	1885
D.4.2	UC3M – Periodismo	1889
D.4.3	UC3M – Com. Audiovisual	1893
D.4.4	UC3M – Doble Grado de Periodismo y Com. Audiovisual	1897

APÉNDICE E

ANÁLISIS GRÁFICO DE RESULTADOS

PERCEPCIONES DE ACUERDO PARCIAL Y TOTAL	1901
--	-------------

E. LISTADO DE RESPUESTAS A LA ENCUESTA.....	1903
---	------

ÍNDICE DE FIGURAS

APÉNDICE B

ANÁLISIS GRÁFICO DE RESULTADOS

PREGUNTAS INDIVIDUALES 887

B. ANÁLISIS INDIVIDUAL DE PREGUNTAS 889

B.1 Bloque A – Competencia comunicativa docente..... 889

B.1.1 Resultados de la pregunta A.01 889

Figura 3 UCM – 1er curso..... 889

Figura 4 UCM – 4º curso 889

Figura 5 UCM – comparativa entre 1er y 4º curso 890

Figura 6 UCM especialidades 890

Figura 7 URJC – 1er curso 891

Figura 8 URJC – 3er y 4º curso 891

Figura 9 URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso ... 892

Figura 10 URJC especialidades..... 892

Figura 11 UC3M – 1er curso 893

Figura 12 UC3M – 3er y 4º curso 893

Figura 13 UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso .. 894

Figura 14 UC3M especialidades..... 894

Figura 15 UCM, URJC y UC3M – Periodismo..... 895

Figura 16 UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual..... 895

Figura 17 UCM y URJC – Publicidad y RR. PP. 896

Figura 18 URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov. 896

Figura 19 UCM, URJC y UC3M – Especialidades..... 897

Figura 20 UCM, URJC y UC3M..... 897

B.1.2 Resultados de la pregunta A.02 899

Figura 21 UCM – 1er curso..... 899

Figura 22 UCM – 4º curso 899

Figura 23 UCM – comparativa entre 1er y 4º curso 900

Figura 24 UCM especialidades 900

Figura 25 URJC – 1er curso 901

Figura 26 URJC – 3er y 4º curso 901

Figura 27 URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso ... 902

Figura 28 URJC especialidades..... 902

Figura 29 UC3M – 1er curso 903

Figura 30 UC3M – 3er y 4º curso 903

Figura 31 UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso .. 904

Figura 32 UC3M especialidades..... 904

Figura 33 UCM, URJC y UC3M – Periodismo..... 905

Figura 34 UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual..... 905

Figura 35 UCM y URJC – Publicidad y RR. PP. 906

Figura 36 URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov. 906

Figura 37 UCM, URJC y UC3M – Especialidades..... 907

Figura 38 UCM, URJC y UC3M..... 907

B.1.3	Resultados de la pregunta A.03.....	909
	Figura 39 UCM – 1er curso	909
	Figura 40 UCM – 4º curso	909
	Figura 41 UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	910
	Figura 42 UCM especialidades.....	910
	Figura 43 URJC – 1er curso	911
	Figura 44 URJC – 3er y 4º curso	911
	Figura 45 URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso....	912
	Figura 46 URJC especialidades.....	912
	Figura 47 UC3M – 1er curso	913
	Figura 48 UC3M – 3er y 4º curso	913
	Figura 49 UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso...	914
	Figura 50 UC3M especialidades.....	914
	Figura 51 UCM, URJC y UC3M – Periodismo	915
	Figura 52 UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	915
	Figura 53 UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	916
	Figura 54 URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.....	916
	Figura 55 UCM, URJC y UC3M – Especialidades	917
	Figura 56 UCM, URJC y UC3M	917
B.1.4	Resultados de la pregunta A.04.....	919
	Figura 57 UCM – 1er curso	919
	Figura 58 UCM – 4º curso	919
	Figura 59 UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	920
	Figura 60 UCM especialidades.....	920
	Figura 61 URJC – 1er curso	921
	Figura 62 URJC – 3er y 4º curso	921
	Figura 63 URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso....	922
	Figura 64 URJC especialidades.....	922
	Figura 65 UC3M – 1er curso	923
	Figura 66 UC3M – 3er y 4º curso	923
	Figura 67 UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso...	924
	Figura 68 UC3M especialidades.....	924
	Figura 69 UCM, URJC y UC3M – Periodismo	925
	Figura 70 UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	925
	Figura 71 UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	926
	Figura 72 URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.....	926
	Figura 73 UCM, URJC y UC3M – Especialidades	927
	Figura 74 UCM, URJC y UC3M	927
B.1.5	Resultados de la pregunta A.05.....	929
	Figura 75 UCM – 1er curso	929
	Figura 76 UCM – 4º curso	929
	Figura 77 UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	930
	Figura 78 UCM especialidades.....	930
	Figura 79 URJC – 1er curso	931
	Figura 80 URJC – 3er y 4º curso	931
	Figura 81 URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso....	932
	Figura 82 URJC especialidades.....	932
	Figura 83 UC3M – 1er curso	933

Figura 84 UC3M – 3er y 4º curso	933
Figura 85 UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso ..	934
Figura 86 UC3M especialidades.....	934
Figura 87 UCM, URJC y UC3M – Periodismo.....	935
Figura 88 UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	935
Figura 89 UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	936
Figura 90 URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	936
Figura 91 UCM, URJC y UC3M – Especialidades	937
Figura 92 UCM, URJC y UC3M.....	937
 B.1.6 Resultados de la pregunta A.06	 939
Figura 93 UCM, URJC y UC3M.....	939
Figura 94 UCM – 4º curso	939
Figura 95 UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	940
Figura 96 UCM especialidades	940
Figura 97 URJC – 1er curso	941
Figura 98 URJC – 3er y 4º curso	941
Figura 99 URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso ...	942
Figura 100 URJC especialidades	942
Figura 101 UC3M – 1er curso.....	943
Figura 102 UC3M – 3er y 4º curso.....	943
Figura 103 UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	944
Figura 104 UC3M especialidades	944
Figura 105 UCM, URJC y UC3M – Periodismo	945
Figura 106 UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	945
Figura 107 UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	946
Figura 108 URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	946
Figura 109 UCM, URJC y UC3M – Especialidades	947
Figura 110 UCM, URJC y UC3M	947
 B.1.7 Resultados de la pregunta A.07	 949
Figura 111 UCM – 1er curso	949
Figura 112 UCM – 4º curso.....	949
Figura 113 UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	950
Figura 114 UCM especialidades	950
Figura 115 URJC – 1er curso	951
Figura 116 URJC – 3er y 4º curso.....	951
Figura 117 URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	952
Figura 118 URJC especialidades	952
Figura 119 UC3M – 1er curso.....	953
Figura 120 UC3M – 3er y 4º curso.....	953
Figura 121 UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	954
Figura 122 UC3M especialidades	954
Figura 123 UCM, URJC y UC3M – Periodismo	955
Figura 124 UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	955
Figura 125 UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	956
Figura 126 URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	956
Figura 127 UCM, URJC y UC3M – Especialidades	957
Figura 128 UCM, URJC y UC3M	957

B.1.8	Resultados de la pregunta A.08.....	959
Figura 129	UCM – 1er curso	959
Figura 130	UCM – 4º curso.....	959
Figura 131	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	960
Figura 132	UCM especialidades	960
Figura 133	URJC – 1er curso.....	961
Figura 134	URJC – 3er y 4º curso.....	961
Figura 135	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	962
Figura 136	URJC especialidades	962
Figura 137	UC3M – 1er curso.....	963
Figura 138	UC3M – 3er y 4º curso.....	963
Figura 139	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	964
Figura 140	UC3M especialidades	964
Figura 141	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	965
Figura 142	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	965
Figura 143	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	966
Figura 144	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	966
Figura 145	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	967
Figura 146	UCM, URJC y UC3M	967
B.1.9	Resultados de la pregunta A.09.....	969
Figura 147	UCM – 1er curso	969
Figura 148	UCM – 4º curso.....	969
Figura 149	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	970
Figura 150	UCM especialidades	970
Figura 151	URJC – 1er curso.....	971
Figura 152	URJC – 3er y 4º curso.....	971
Figura 153	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	972
Figura 154	URJC especialidades	972
Figura 155	UC3M – 1er curso.....	973
Figura 156	UC3M – 3er y 4º curso.....	973
Figura 157	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	974
Figura 158	UC3M especialidades	974
Figura 159	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	975
Figura 160	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	975
Figura 161	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	976
Figura 162	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	976
Figura 163	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	977
Figura 164	UCM, URJC y UC3M	977
B.1.10	Resultados de la pregunta A.10.....	979
Figura 165	UCM – 1er curso	979
Figura 166	UCM – 4º curso.....	979
Figura 167	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	980
Figura 168	UCM especialidades	980
Figura 169	URJC – 1er curso.....	981
Figura 170	URJC – 3er y 4º curso.....	981
Figura 171	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	982
Figura 172	URJC especialidades	982
Figura 173	UC3M – 1er curso.....	983

Figura 174	UC3M – 3er y 4º curso.....	983
Figura 175	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	984
Figura 176	UC3M especialidades	984
Figura 177	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	985
Figura 178	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	985
Figura 179	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	986
Figura 180	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	986
Figura 181	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	987
Figura 182	UCM, URJC y UC3M	987
B.1.11	Resultados de la pregunta A.11	989
Figura 183	UCM – 1er curso	989
Figura 184	UCM – 4º curso.....	989
Figura 185	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	990
Figura 186	UCM especialidades	990
Figura 187	URJC – 1er curso	991
Figura 188	URJC – 3er y 4º curso.....	991
Figura 189	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	992
Figura 190	URJC especialidades	992
Figura 191	UC3M – 1er curso.....	993
Figura 192	UC3M – 3er y 4º curso.....	993
Figura 193	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	994
Figura 194	UC3M especialidades	994
Figura 195	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	995
Figura 196	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	995
Figura 197	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	996
Figura 198	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	996
Figura 199	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	997
Figura 200	UCM, URJC y UC3M	997
B.1.12	Resultados de la pregunta A.12	999
Figura 201	UCM – 1er curso	999
Figura 202	UCM – 4º curso.....	999
Figura 203	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1000
Figura 204	UCM especialidades	1000
Figura 205	URJC – 1er curso	1001
Figura 206	URJC – 3er y 4º curso.....	1001
Figura 207	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1002
Figura 208	URJC especialidades	1002
Figura 209	UC3M – 1er curso.....	1003
Figura 210	UC3M – 3er y 4º curso.....	1003
Figura 211	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1004
Figura 212	UC3M especialidades	1004
Figura 213	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1005
Figura 214	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1005
Figura 215	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1006
Figura 216	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1006

Índice de figuras

Figura 217	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1007
Figura 218	UCM, URJC y UC3M	1007
B.1.13 Resultados de la pregunta A.13.....		1009
Figura 219	UCM – 1er curso	1009
Figura 220	UCM – 4º curso.....	1009
Figura 221	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1010
Figura 222	UCM especialidades	1010
Figura 223	URJC – 1er curso.....	1011
Figura 224	URJC – 3er y 4º curso.....	1011
Figura 225	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1012
Figura 226	URJC especialidades	1012
Figura 227	UC3M – 1er curso.....	1013
Figura 228	UC3M – 3er y 4º curso.....	1013
Figura 229	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1014
Figura 230	UC3M especialidades	1014
Figura 231	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1015
Figura 232	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1015
Figura 233	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1016
Figura 234	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1016
Figura 235	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1017
Figura 236	UCM, URJC y UC3M	1017
B.1.14 Resultados de la pregunta A.14.....		1019
Figura 237	UCM – 1er curso	1019
Figura 238	UCM – 4º curso.....	1019
Figura 239	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1020
Figura 240	UCM especialidades	1020
Figura 241	URJC – 1er curso.....	1021
Figura 242	URJC – 3er y 4º curso.....	1021
Figura 243	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1022
Figura 244	URJC especialidades	1022
Figura 245	UC3M – 1er curso.....	1023
Figura 246	UC3M – 3er y 4º curso.....	1023
Figura 247	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1024
Figura 248	UC3M especialidades	1024
Figura 249	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1025
Figura 250	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1025
Figura 251	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1026
Figura 252	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1026
Figura 253	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1027
Figura 254	UCM, URJC y UC3M	1027

B.1.15	Resultados de la pregunta A.15	1029
Figura 255	UCM – 1er curso	1029
Figura 256	UCM – 4º curso.....	1029
Figura 257	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1030
Figura 258	UCM especialidades	1030
Figura 259	URJC – 1er curso	1031
Figura 260	URJC – 3er y 4º curso.....	1031
Figura 261	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1032
Figura 262	URJC especialidades	1032
Figura 263	UC3M – 1er curso.....	1033
Figura 264	UC3M – 3er y 4º curso.....	1033
Figura 265	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1034
Figura 266	UC3M especialidades	1034
Figura 267	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1035
Figura 268	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1035
Figura 269	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1036
Figura 270	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1036
Figura 271	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1037
Figura 272	UCM, URJC y UC3M	1037
B.2	Bloque B – El enfoque por competencias.....	1039
B.2.1	Resultados de la pregunta B.01	1039
Figura 273	UCM – 1er curso	1039
Figura 274	UCM – 4º curso.....	1039
Figura 275	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1040
Figura 276	UCM especialidades	1040
Figura 277	URJC – 1er curso	1041
Figura 278	URJC – 3er y 4º curso.....	1041
Figura 279	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1042
Figura 280	URJC especialidades	1042
Figura 281	UC3M – 1er curso.....	1043
Figura 282	UC3M – 3er y 4º curso.....	1043
Figura 283	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1044
Figura 284	UC3M especialidades	1044
Figura 285	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1045
Figura 286	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1045
Figura 287	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1046
Figura 288	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1046
Figura 289	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1047
Figura 290	UCM, URJC y UC3M	1047
B.2.2	Resultados de la pregunta B.02	1049
Figura 291	UCM – 1er curso	1049
Figura 292	UCM – 4º curso.....	1049
Figura 293	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1050

Índice de figuras

Figura 294	UCM especialidades	1050
Figura 295	URJC – 1er curso.....	1051
Figura 296	URJC – 3er y 4º curso.....	1051
Figura 297	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1052
Figura 298	URJC especialidades	1052
Figura 299	UC3M – 1er curso.....	1053
Figura 300	UC3M – 3er y 4º curso.....	1053
Figura 301	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1054
Figura 302	UC3M especialidades	1054
Figura 303	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1055
Figura 304	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1055
Figura 305	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1056
Figura 306	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1056
Figura 307	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1057
Figura 308	UCM, URJC y UC3M	1057
B.2.3 Resultados de la pregunta B.03.....		1059
Figura 309	UCM – 1er curso	1059
Figura 310	UCM – 4º curso.....	1059
Figura 311	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1060
Figura 312	UCM especialidades	1060
Figura 313	URJC – 1er curso.....	1061
Figura 314	URJC – 3er y 4º curso.....	1061
Figura 315	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1062
Figura 316	URJC especialidades	1062
Figura 317	UC3M – 1er curso.....	1063
Figura 318	UC3M – 3er y 4º curso.....	1063
Figura 319	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1064
Figura 320	UC3M especialidades	1064
Figura 321	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1065
Figura 322	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1065
Figura 323	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1066
Figura 324	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1066
Figura 325	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1067
Figura 326	UCM, URJC y UC3M	1067
B.2.4 Resultados de la pregunta B.04.....		1069
Figura 327	UCM – 1er curso	1069
Figura 328	UCM – 4º curso.....	1069
Figura 329	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1070
Figura 330	UCM especialidades	1070
Figura 331	URJC – 1er curso.....	1071
Figura 332	URJC – 3er y 4º curso.....	1071
Figura 333	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1072
Figura 334	URJC especialidades	1072

Figura 335	UC3M – 1er curso.....	1073
Figura 336	UC3M – 3er y 4º curso.....	1073
Figura 337	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1074
Figura 338	UC3M especialidades	1074
Figura 339	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1075
Figura 340	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1075
Figura 341	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1076
Figura 342	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1076
Figura 343	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1077
Figura 344	UCM, URJC y UC3M	1077
B.2.5 Resultados de la pregunta B.05		1079
Figura 345	UCM – 1er curso	1079
Figura 346	UCM – 4º curso.....	1079
Figura 347	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1080
Figura 348	UCM especialidades	1080
Figura 349	URJC – 1er curso	1081
Figura 350	URJC – 3er y 4º curso.....	1081
Figura 351	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1082
Figura 352	URJC especialidades	1082
Figura 353	UC3M – 1er curso.....	1083
Figura 354	UC3M – 3er y 4º curso.....	1083
Figura 355	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1084
Figura 356	UC3M especialidades	1084
Figura 357	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1085
Figura 358	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1085
Figura 359	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1086
Figura 360	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1086
Figura 361	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1087
Figura 362	UCM, URJC y UC3M	1087
B.2.6 Resultados de la pregunta B.06		1089
Figura 363	UCM – 1er curso	1089
Figura 364	UCM – 4º curso.....	1089
Figura 365	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1090
Figura 366	UCM especialidades	1090
Figura 367	URJC – 1er curso	1091
Figura 368	URJC – 3er y 4º curso.....	1091
Figura 369	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1092
Figura 370	URJC especialidades	1092
Figura 371	UC3M – 1er curso.....	1093
Figura 372	UC3M – 3er y 4º curso.....	1093
Figura 373	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1094
Figura 374	UC3M especialidades	1094
Figura 375	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1095

Índice de figuras

Figura 376	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1095
Figura 377	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1096
Figura 378	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1096
Figura 379	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1097
Figura 380	UCM, URJC y UC3M	1097
B.2.7	Resultados de la pregunta B.07.....	1099
Figura 381	UCM – 1er curso	1099
Figura 382	UCM – 4º curso.....	1099
Figura 383	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1100
Figura 384	UCM especialidades	1100
Figura 385	URJC – 1er curso.....	1101
Figura 386	URJC – 3er y 4º curso.....	1101
Figura 387	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1102
Figura 388	URJC especialidades	1102
Figura 389	UC3M – 1er curso.....	1103
Figura 390	UC3M – 3er y 4º curso.....	1103
Figura 391	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1104
Figura 392	UC3M especialidades	1104
Figura 393	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1105
Figura 394	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1105
Figura 395	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1106
Figura 396	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1106
Figura 397	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1107
Figura 398	UCM, URJC y UC3M	1107
B.2.8	Resultados de la pregunta B.08.....	1109
Figura 399	UCM – 1er curso	1109
Figura 400	UCM – 4º curso.....	1109
Figura 401	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1110
Figura 402	UCM especialidades	1110
Figura 403	URJC – 1er curso.....	1111
Figura 404	URJC – 3er y 4º curso.....	1111
Figura 405	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1112
Figura 406	URJC especialidades	1112
Figura 407	UC3M – 1er curso.....	1113
Figura 408	UC3M – 3er y 4º curso.....	1113
Figura 409	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1114
Figura 410	UC3M especialidades	1114
Figura 411	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1115
Figura 412	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1115
Figura 413	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1116
Figura 414	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1116
Figura 415	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1117
Figura 416	UCM, URJC y UC3M	1117

B.2.9	Resultados de la pregunta B.09	1119
Figura 417	UCM – 1er curso	1119
Figura 418	UCM – 4º curso.....	1119
Figura 419	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1120
Figura 420	UCM especialidades	1120
Figura 421	URJC – 1er curso	1121
Figura 422	URJC – 3er y 4º curso.....	1121
Figura 423	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1122
Figura 424	URJC especialidades	1122
Figura 425	UC3M – 1er curso.....	1123
Figura 426	UC3M – 3er y 4º curso.....	1123
Figura 427	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1124
Figura 428	UC3M especialidades	1124
Figura 429	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1125
Figura 430	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1125
Figura 431	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1126
Figura 432	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1126
Figura 433	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1127
Figura 434	UCM, URJC y UC3M	1127
B.2.10	Resultados de la pregunta B.10	1129
Figura 435	UCM – 1er curso	1129
Figura 436	UCM – 4º curso.....	1129
Figura 437	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1130
Figura 438	UCM especialidades	1130
Figura 439	URJC – 1er curso	1131
Figura 440	URJC – 3er y 4º curso.....	1131
Figura 441	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1132
Figura 442	URJC especialidades	1132
Figura 443	UC3M – 1er curso.....	1133
Figura 444	UC3M – 3er y 4º curso.....	1133
Figura 445	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1134
Figura 446	UC3M especialidades	1134
Figura 447	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1135
Figura 448	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1135
Figura 449	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1136
Figura 450	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1136
Figura 451	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1137
Figura 452	UCM, URJC y UC3M	1137
B.2.11	Resultados de la pregunta B.11	1139
Figura 453	UCM – 1er curso	1139
Figura 454	UCM – 4º curso.....	1139
Figura 455	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1140
Figura 456	UCM especialidades	1140
Figura 457	URJC – 1er curso	1141

Índice de figuras

Figura 458	URJC – 3er y 4º curso	1141
Figura 459	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	1142
Figura 460	URJC especialidades	1142
Figura 461	UC3M – 1er curso	1143
Figura 462	UC3M – 3er y 4º curso	1143
Figura 463	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	1144
Figura 464	UC3M especialidades	1144
Figura 465	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1145
Figura 466	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1145
Figura 467	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1146
Figura 468	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1146
Figura 469	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1147
Figura 470	UCM, URJC y UC3M	1147
B.3	Bloque C – Formación y experiencia docente	1149
B.3.1	Resultados de la pregunta C.01.....	1149
Figura 471	UCM – 1er curso	1149
Figura 472	UCM – 4º curso	1149
Figura 473	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1150
Figura 474	UCM especialidades	1150
Figura 475	URJC – 1er curso.....	1151
Figura 476	URJC – 3er y 4º curso	1151
Figura 477	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	1152
Figura 478	URJC especialidades	1152
Figura 479	UC3M – 1er curso	1153
Figura 480	UC3M – 3er y 4º curso	1153
Figura 481	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	1154
Figura 482	UC3M especialidades	1154
Figura 483	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1155
Figura 484	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1155
Figura 485	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1156
Figura 486	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1156
Figura 487	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1157
Figura 488	UCM, URJC y UC3M	1157
B.3.2	Resultados de la pregunta C.02.....	1159
Figura 489	UCM – 1er curso	1159
Figura 490	UCM – 4º curso	1159
Figura 491	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1160
Figura 492	UCM especialidades	1160
Figura 493	URJC – 1er curso.....	1161
Figura 494	URJC – 3er y 4º curso	1161
Figura 495	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	1162
Figura 496	URJC especialidades	1162

Figura 497	UC3M – 1er curso.....	1163
Figura 498	UC3M – 3er y 4º curso.....	1163
Figura 499	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1164
Figura 500	UC3M especialidades	1164
Figura 501	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1165
Figura 502	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1165
Figura 503	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1166
Figura 504	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1166
Figura 505	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1167
Figura 506	UCM, URJC y UC3M	1167
B.3.3	Resultados de la pregunta C.03	1169
Figura 507	UCM – 1er curso	1169
Figura 508	UCM – 4º curso.....	1169
Figura 509	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1170
Figura 510	UCM especialidades	1170
Figura 511	URJC – 1er curso	1171
Figura 512	URJC – 3er y 4º curso.....	1171
Figura 513	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1172
Figura 514	URJC especialidades	1172
Figura 515	UC3M – 1er curso.....	1173
Figura 516	UC3M – 3er y 4º curso.....	1173
Figura 517	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1174
Figura 518	UC3M especialidades	1174
Figura 519	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1175
Figura 520	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1175
Figura 521	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1176
Figura 522	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1176
Figura 523	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1177
Figura 524	UCM, URJC y UC3M	1177
B.3.4	Resultados de la pregunta C.04	1179
Figura 525	UCM – 1er curso	1179
Figura 526	UCM – 4º curso.....	1179
Figura 527	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1180
Figura 528	UCM especialidades	1180
Figura 529	URJC – 1er curso	1181
Figura 530	URJC – 3er y 4º curso.....	1181
Figura 531	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1182
Figura 532	URJC especialidades	1182
Figura 533	UC3M – 1er curso.....	1183
Figura 534	UC3M – 3er y 4º curso.....	1183
Figura 535	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1184
Figura 536	UC3M especialidades	1184
Figura 537	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1185

Índice de figuras

Figura 538	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1185
Figura 539	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1186
Figura 540	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1186
Figura 541	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1187
Figura 542	UCM, URJC y UC3M	1187
B.3.5	Resultados de la pregunta C.05.....	1189
Figura 543	UCM – 1er curso	1189
Figura 544	UCM – 4º curso.....	1189
Figura 545	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1190
Figura 546	UCM especialidades	1190
Figura 547	URJC – 1er curso.....	1191
Figura 548	URJC – 3er y 4º curso.....	1191
Figura 549	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1192
Figura 550	URJC especialidades	1192
Figura 551	UC3M – 1er curso.....	1193
Figura 552	UC3M – 3er y 4º curso.....	1193
Figura 553	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1194
Figura 554	UC3M especialidades	1194
Figura 555	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1195
Figura 556	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1195
Figura 557	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1196
Figura 558	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1196
Figura 559	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1197
Figura 560	UCM, URJC y UC3M	1197
B.3.6	Resultados de la pregunta C.06.....	1199
Figura 561	UCM – 1er curso	1199
Figura 562	UCM – 4º curso.....	1199
Figura 563	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1200
Figura 564	UCM especialidades	1200
Figura 565	URJC – 1er curso.....	1201
Figura 566	URJC – 3er y 4º curso.....	1201
Figura 567	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1202
Figura 568	URJC especialidades	1202
Figura 569	UC3M – 1er curso.....	1203
Figura 570	UC3M – 3er y 4º curso.....	1203
Figura 571	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1204
Figura 572	UC3M especialidades	1204
Figura 573	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1205
Figura 574	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1205
Figura 575	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1206
Figura 576	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1206
Figura 577	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1207
Figura 578	UCM, URJC y UC3M	1207

B.3.7	Resultados de la pregunta C.07	1209
Figura 579	UCM – 1er curso	1209
Figura 580	UCM – 4º curso.....	1209
Figura 581	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1210
Figura 582	UCM especialidades	1210
Figura 583	URJC – 1er curso	1211
Figura 584	URJC – 3er y 4º curso.....	1211
Figura 585	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1212
Figura 586	URJC especialidades	1212
Figura 587	UC3M – 1er curso.....	1213
Figura 588	UC3M – 3er y 4º curso.....	1213
Figura 589	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1214
Figura 590	UC3M especialidades	1214
Figura 591	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1215
Figura 592	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1215
Figura 593	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1216
Figura 594	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1216
Figura 595	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1217
Figura 596	UCM, URJC y UC3M	1217
B.4	Bloque D – Sistema de aprendizaje ideal	1219
B.4.1	Resultados de la pregunta D.01	1219
Figura 597	UCM – 1er curso	1219
Figura 598	UCM – 4º curso.....	1219
Figura 599	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1220
Figura 600	UCM especialidades	1220
Figura 601	URJC – 1er curso	1221
Figura 602	URJC – 3er y 4º curso.....	1221
Figura 603	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1222
Figura 604	URJC especialidades	1222
Figura 605	UC3M – 1er curso.....	1223
Figura 606	UC3M – 3er y 4º curso.....	1223
Figura 607	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1224
Figura 608	UC3M especialidades	1224
Figura 609	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1225
Figura 610	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1225
Figura 611	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1226
Figura 612	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1226
Figura 613	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1227
Figura 614	UCM, URJC y UC3M	1227
B.4.2	Resultados de la pregunta D.02	1229
Figura 615	UCM – 1er curso	1229
Figura 616	UCM – 4º curso.....	1229
Figura 617	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1230

Índice de figuras

Figura 618	UCM especialidades	1230
Figura 619	URJC – 1er curso.....	1231
Figura 620	URJC – 3er y 4º curso.....	1231
Figura 621	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1232
Figura 622	URJC especialidades	1232
Figura 623	UC3M – 1er curso.....	1233
Figura 624	UC3M – 3er y 4º curso.....	1233
Figura 625	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1234
Figura 626	UC3M especialidades	1234
Figura 627	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1235
Figura 628	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1235
Figura 629	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1236
Figura 630	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1236
Figura 631	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1237
Figura 632	UCM, URJC y UC3M	1237
B.4.3 Resultados de la pregunta D.03		1239
Figura 633	UCM – 1er curso	1239
Figura 634	UCM – 4º curso.....	1239
Figura 635	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1240
Figura 636	UCM especialidades	1240
Figura 637	URJC – 1er curso.....	1241
Figura 638	URJC – 3er y 4º curso.....	1241
Figura 639	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1242
Figura 640	URJC especialidades	1242
Figura 641	UC3M – 1er curso.....	1243
Figura 642	UC3M – 3er y 4º curso.....	1243
Figura 643	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1244
Figura 644	UC3M especialidades	1244
Figura 645	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1245
Figura 646	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1245
Figura 647	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1246
Figura 648	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1246
Figura 649	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1247
Figura 650	UCM, URJC y UC3M	1247
B.4.4 Resultados de la pregunta D.04		1249
Figura 651	UCM – 1er curso	1249
Figura 652	UCM – 4º curso.....	1249
Figura 653	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1250
Figura 654	UCM especialidades	1250
Figura 655	URJC – 1er curso.....	1251
Figura 656	URJC – 3er y 4º curso.....	1251
Figura 657	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1252
Figura 658	URJC especialidades	1252

Figura 659	UC3M – 1er curso.....	1253
Figura 660	UC3M – 3er y 4º curso.....	1253
Figura 661	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1254
Figura 662	UC3M especialidades	1254
Figura 663	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1255
Figura 664	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1255
Figura 665	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1256
Figura 666	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1256
Figura 667	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1257
Figura 668	UCM, URJC y UC3M	1257
B.4.5	Resultados de la pregunta D.05	1259
Figura 669	UCM – 1er curso	1259
Figura 670	UCM – 4º curso.....	1259
Figura 671	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1260
Figura 672	UCM especialidades	1260
Figura 673	URJC – 1er curso	1261
Figura 674	URJC – 3er y 4º curso.....	1261
Figura 675	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1262
Figura 676	URJC especialidades	1262
Figura 677	UC3M – 1er curso.....	1263
Figura 678	UC3M – 3er y 4º curso.....	1263
Figura 679	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1264
Figura 680	UC3M especialidades	1264
Figura 681	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1265
Figura 682	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1265
Figura 683	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1266
Figura 684	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1266
Figura 685	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1267
Figura 686	UCM, URJC y UC3M	1267
B.4.6	Resultados de la pregunta D.06	1269
Figura 687	UCM – 1er curso	1269
Figura 688	UCM – 4º curso.....	1269
Figura 689	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1270
Figura 690	UCM especialidades	1270
Figura 691	URJC – 1er curso	1271
Figura 692	URJC – 3er y 4º curso.....	1271
Figura 693	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1272
Figura 694	URJC especialidades	1272
Figura 695	UC3M – 1er curso.....	1273
Figura 696	UC3M – 3er y 4º curso.....	1273
Figura 697	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1274
Figura 698	UC3M especialidades	1274
Figura 699	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1275

Índice de figuras

Figura 700	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1275
Figura 701	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1276
Figura 702	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1276
Figura 703	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1277
Figura 704	UCM, URJC y UC3M	1277
B.4.7	Resultados de la pregunta D.07	1279
Figura 705	UCM – 1er curso	1279
Figura 706	UCM – 4º curso.....	1279
Figura 707	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1280
Figura 708	UCM especialidades	1280
Figura 709	URJC – 1er curso.....	1281
Figura 710	URJC – 3er y 4º curso.....	1281
Figura 711	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1282
Figura 712	URJC especialidades	1282
Figura 713	UC3M – 1er curso.....	1283
Figura 714	UC3M – 3er y 4º curso.....	1283
Figura 715	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1284
Figura 716	UC3M especialidades	1284
Figura 717	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1285
Figura 718	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1285
Figura 719	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1286
Figura 720	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1286
Figura 721	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1287
Figura 722	UCM, URJC y UC3M	1287
B.4.8	Resultados de la pregunta D.08	1289
Figura 723	UCM – 1er curso	1289
Figura 724	UCM – 4º curso.....	1289
Figura 725	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1290
Figura 726	UCM especialidades	1290
Figura 727	URJC – 1er curso.....	1291
Figura 728	URJC – 3er y 4º curso.....	1291
Figura 729	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1292
Figura 730	URJC especialidades	1292
Figura 731	UC3M – 1er curso.....	1293
Figura 732	UC3M – 3er y 4º curso.....	1293
Figura 733	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1294
Figura 734	UC3M especialidades	1294
Figura 735	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1295
Figura 736	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1295
Figura 737	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1296
Figura 738	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1296
Figura 739	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1297
Figura 740	UCM, URJC y UC3M	1297

B.4.9	Resultados de la pregunta D.09	1299
Figura 741	UCM – 1er curso	1299
Figura 742	UCM – 4º curso.....	1299
Figura 743	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1300
Figura 744	UCM especialidades	1300
Figura 745	URJC – 1er curso	1301
Figura 746	URJC – 3er y 4º curso.....	1301
Figura 747	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1302
Figura 748	URJC especialidades	1302
Figura 749	UC3M – 1er curso.....	1303
Figura 750	UC3M – 3er y 4º curso.....	1303
Figura 751	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1304
Figura 752	UC3M especialidades	1304
Figura 753	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1305
Figura 754	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1305
Figura 755	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1306
Figura 756	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1306
Figura 757	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1307
Figura 758	UCM, URJC y UC3M	1307
B.4.10	Resultados de la pregunta D.10	1309
Figura 759	UCM – 1er curso	1309
Figura 760	UCM – 4º curso.....	1309
Figura 761	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1310
Figura 762	UCM especialidades	1310
Figura 763	URJC – 1er curso	1311
Figura 764	URJC – 3er y 4º curso.....	1311
Figura 765	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1312
Figura 766	URJC especialidades	1312
Figura 767	UC3M – 1er curso.....	1313
Figura 768	UC3M – 3er y 4º curso.....	1313
Figura 769	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1314
Figura 770	UC3M especialidades	1314
Figura 771	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1315
Figura 772	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1315
Figura 773	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1316
Figura 774	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1316
Figura 775	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1317
Figura 776	UCM, URJC y UC3M	1317
B.5	Bloque E – Conformidad con afirmaciones.....	1319
B.5.1	Resultados de la pregunta E.01.....	1319
Figura 777	UCM – 1er curso	1319
Figura 778	UCM – 4º curso.....	1319
Figura 779	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1320

Índice de figuras

Figura 780	UCM especialidades	1320
Figura 781	URJC – 1er curso.....	1321
Figura 782	URJC – 3er y 4º curso.....	1321
Figura 783	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1322
Figura 784	URJC especialidades	1322
Figura 785	UC3M – 1er curso.....	1323
Figura 786	UC3M – 3er y 4º curso.....	1323
Figura 787	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1324
Figura 788	UC3M especialidades	1324
Figura 789	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1325
Figura 790	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1325
Figura 791	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1326
Figura 792	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1326
Figura 793	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1327
Figura 794	UCM, URJC y UC3M	1327
B.5.2 Resultados de la pregunta E.02.....		1329
Figura 795	UCM – 1er curso	1329
Figura 796	UCM – 4º curso.....	1329
Figura 797	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1330
Figura 798	UCM especialidades	1330
Figura 799	URJC – 1er curso.....	1331
Figura 800	URJC – 3er y 4º curso.....	1331
Figura 801	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1332
Figura 802	URJC especialidades	1332
Figura 803	UC3M – 1er curso.....	1333
Figura 804	UC3M – 3er y 4º curso.....	1333
Figura 805	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1334
Figura 806	UC3M especialidades	1334
Figura 807	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1335
Figura 808	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1335
Figura 809	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1336
Figura 810	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1336
Figura 811	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1337
Figura 812	UCM, URJC y UC3M	1337
B.5.3 Resultados de la pregunta E.03.....		1339
Figura 813	UCM – 1er curso	1339
Figura 814	UCM – 4º curso.....	1339
Figura 815	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1340
Figura 816	UCM especialidades	1340
Figura 817	URJC – 1er curso.....	1341
Figura 818	URJC – 3er y 4º curso.....	1341
Figura 819	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1342
Figura 820	URJC especialidades	1342

Figura 821	UC3M – 1er curso.....	1343
Figura 822	UC3M – 3er y 4º curso.....	1343
Figura 823	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1344
Figura 824	UC3M especialidades	1344
Figura 825	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1345
Figura 826	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1345
Figura 827	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1346
Figura 828	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1346
Figura 829	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1347
Figura 830	UCM, URJC y UC3M	1347
B.5.4	Resultados de la pregunta E.04.....	1349
Figura 831	UCM – 1er curso	1349
Figura 832	UCM – 4º curso.....	1349
Figura 833	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1350
Figura 834	UCM especialidades	1350
Figura 835	URJC – 1er curso	1351
Figura 836	URJC – 3er y 4º curso.....	1351
Figura 837	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1352
Figura 838	URJC especialidades	1352
Figura 839	UC3M – 1er curso.....	1353
Figura 840	UC3M – 3er y 4º curso.....	1353
Figura 841	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1354
Figura 842	UC3M especialidades	1354
Figura 843	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1355
Figura 844	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1355
Figura 845	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1356
Figura 846	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1356
Figura 847	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1357
Figura 848	UCM, URJC y UC3M	1357
B.5.5	Resultados de la pregunta E.05.....	1359
Figura 849	UCM – 1er curso	1359
Figura 850	UCM – 4º curso.....	1359
Figura 851	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1360
Figura 852	UCM especialidades	1360
Figura 853	URJC – 1er curso	1361
Figura 854	URJC – 3er y 4º curso.....	1361
Figura 855	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1362
Figura 856	URJC especialidades	1362
Figura 857	UC3M – 1er curso.....	1363
Figura 858	UC3M – 3er y 4º curso.....	1363
Figura 859	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1364
Figura 860	UC3M especialidades	1364
Figura 861	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1365

Índice de figuras

Figura 862	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1365
Figura 863	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1366
Figura 864	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1366
Figura 865	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1367
Figura 866	UCM, URJC y UC3M	1367
B.5.6	Resultados de la pregunta E.06	1369
Figura 867	UCM – 1er curso	1369
Figura 868	UCM – 4º curso	1369
Figura 869	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1370
Figura 870	UCM especialidades	1370
Figura 871	URJC – 1er curso.....	1371
Figura 872	URJC – 3er y 4º curso	1371
Figura 873	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	1372
Figura 874	URJC especialidades	1372
Figura 875	UC3M – 1er curso	1373
Figura 876	UC3M – 3er y 4º curso	1373
Figura 877	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	1374
Figura 878	UC3M especialidades	1374
Figura 879	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1375
Figura 880	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1375
Figura 881	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1376
Figura 882	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1376
Figura 883	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1377
Figura 884	UCM, URJC y UC3M	1377
B.5.7	Resultados de la pregunta E.07	1379
Figura 885	UCM – 1er curso	1379
Figura 886	UCM – 4º curso	1379
Figura 887	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1380
Figura 888	UCM especialidades	1380
Figura 889	URJC – 1er curso.....	1381
Figura 890	URJC – 3er y 4º curso	1381
Figura 891	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	1382
Figura 892	URJC especialidades	1382
Figura 893	UC3M – 1er curso	1383
Figura 894	UC3M – 3er y 4º curso	1383
Figura 895	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	1384
Figura 896	UC3M especialidades	1384
Figura 897	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1385
Figura 898	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1385
Figura 899	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1386
Figura 900	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1386
Figura 901	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1387
Figura 902	UCM, URJC y UC3M	1387

B.5.8	Resultados de la pregunta E.08.....	1389
Figura 903	UCM – 1er curso	1389
Figura 904	UCM – 4º curso.....	1389
Figura 905	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1390
Figura 906	UCM especialidades	1390
Figura 907	URJC – 1er curso	1391
Figura 908	URJC – 3er y 4º curso.....	1391
Figura 909	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1392
Figura 910	URJC especialidades	1392
Figura 911	UC3M – 1er curso.....	1393
Figura 912	UC3M – 3er y 4º curso.....	1393
Figura 913	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1394
Figura 914	UC3M especialidades	1394
Figura 915	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1395
Figura 916	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1395
Figura 917	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1396
Figura 918	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1396
Figura 919	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1397
Figura 920	UCM, URJC y UC3M	1397
B.5.9	Resultados de la pregunta E.09.....	1399
Figura 921	UCM – 1er curso	1399
Figura 922	UCM – 4º curso.....	1399
Figura 923	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1400
Figura 924	UCM especialidades	1400
Figura 925	URJC – 1er curso	1401
Figura 926	URJC – 3er y 4º curso.....	1401
Figura 927	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1402
Figura 928	URJC especialidades	1402
Figura 929	UC3M – 1er curso.....	1403
Figura 930	UC3M – 3er y 4º curso.....	1403
Figura 931	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso.....	1404
Figura 932	UC3M especialidades	1404
Figura 933	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1405
Figura 934	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual	1405
Figura 935	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.....	1406
Figura 936	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1406
Figura 937	UCM, URJC y UC3M – Especialidades	1407
Figura 938	UCM, URJC y UC3M	1407
B.5.10	Resultados de la pregunta E.10.....	1409
Figura 939	UCM – 1er curso	1409
Figura 940	UCM – 4º curso.....	1409
Figura 941	UCM – comparativa entre 1er y 4º curso	1410
Figura 942	UCM especialidades	1410
Figura 943	URJC – 1er curso	1411

Índice de figuras

Figura 944	URJC – 3er y 4º curso	1411
Figura 945	URJC – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	1412
Figura 946	URJC especialidades	1412
Figura 947	UC3M – 1er curso	1413
Figura 948	UC3M – 3er y 4º curso	1413
Figura 949	UC3M – comparativa 1er curso y 3er/4º curso	1414
Figura 950	UC3M especialidades	1414
Figura 951	UCM, URJC y UC3M – Periodismo	1415
Figura 952	UCM, URJC y UC3M – Com. Audiovisual.....	1415
Figura 953	UCM y URJC – Publicidad y RR. PP.	1416
Figura 954	URJC y UC3M – D. G. Per. /Com. Audiov.	1416
Figura 955	UCM, URJC y UC3M – Especialidades.....	1417
Figura 956	UCM, URJC y UC3M	1417

APÉNDICE C

ANÁLISIS GRÁFICO DE RESULTADOS

CRUCE DE PREGUNTAS..... 1419

C. ANÁLISIS DE PREGUNTAS CRUZADAS..... 1421

C.1 Cruce de preguntas de los bloques A, B y/o C..... 1421

C.1.1 Cruce de las preguntas A.01 y C.01

Figura 957	UCM, URJC y UC3M	1421
Figura 958	UCM, URJC y UC3M especialidades	1421
Figura 959	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1422
Figura 960	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1422
Figura 961	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1423
Figura 962	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1423

C.1.2 Cruce de las preguntas A.02 y A.03

Figura 963	UCM, URJC y UC3M	1425
Figura 964	UCM, URJC y UC3M especialidades	1425
Figura 965	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1426
Figura 966	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1426
Figura 967	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1427
Figura 968	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1427

C.1.3 Cruce de las preguntas A.02 y A.04

Figura 969	UCM, URJC y UC3M	1429
Figura 970	UCM, URJC y UC3M especialidades	1429
Figura 971	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1430
Figura 972	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1430
Figura 973	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1431

Figura 974	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.	1431
C.1.4	Cruce de las preguntas A.05 y A.08.....	1433
Figura 975	UCM, URJC y UC3M	1433
Figura 976	UCM, URJC y UC3M especialidades	1433
Figura 977	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1434
Figura 978	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1434
Figura 979	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1435
Figura 980	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.	1435
C.1.5	Cruce de las preguntas A.08 y A.09.....	1437
Figura 981	UCM, URJC y UC3M	1437
Figura 982	UCM, URJC y UC3M especialidades	1437
Figura 983	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1438
Figura 984	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1438
Figura 985	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1439
Figura 986	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.	1439
C.1.6	Cruce de las preguntas A.08 y B.02.....	1441
Figura 987	UCM, URJC y UC3M	1441
Figura 988	UCM, URJC y UC3M especialidades	1441
Figura 989	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1442
Figura 990	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1442
Figura 991	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1443
Figura 992	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.	1443
C.1.7	Cruce de las preguntas A.09 y A.13.....	1445
Figura 993	UCM, URJC y UC3M	1445
Figura 994	UCM, URJC y UC3M especialidades	1445
Figura 995	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1446
Figura 996	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1446
Figura 997	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1447
Figura 998	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.	1447
C.1.8	Cruce de las preguntas A.09 y A.15.....	1449
Figura 999	UCM, URJC y UC3M	1449
Figura 1000	UCM, URJC y UC3M especialidades	1449
Figura 1001	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1450
Figura 1002	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1450
Figura 1003	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1451
Figura 1004	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.	1451

Índice de figuras

C.1.9	Cruce de las preguntas A.09 y B.10	1453
Figura 1005	UCM, URJC y UC3M.....	1453
Figura 1006	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1453
Figura 1007	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1454
Figura 1008	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1454
Figura 1009	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1455
Figura 1010	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1455
C.1.10	Cruce de las preguntas A.11 y A.10	1457
Figura 1011	UCM, URJC y UC3M.....	1457
Figura 1012	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1457
Figura 1013	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1458
Figura 1014	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1458
Figura 1015	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1459
Figura 1016	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1459
C.1.11	Cruce de las preguntas A.12 y B.05	1461
Figura 1017	UCM, URJC y UC3M.....	1461
Figura 1018	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1461
Figura 1019	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1462
Figura 1020	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1462
Figura 1021	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1463
Figura 1022	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1463
C.1.12	Cruce de las preguntas A.12 y C.03	1465
Figura 1023	UCM, URJC y UC3M.....	1465
Figura 1024	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1465
Figura 1025	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1466
Figura 1026	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1466
Figura 1027	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1467
Figura 1028	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1467
C.1.13	Cruce de las preguntas A.13 y B.08	1469
Figura 1029	UCM, URJC y UC3M.....	1469
Figura 1030	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1469
Figura 1031	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1470
Figura 1032	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1470
Figura 1033	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1471
Figura 1034	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1471
C.1.14	Cruce de las preguntas A.14 y B.06	1473
Figura 1035	UCM, URJC y UC3M.....	1473
Figura 1036	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1473

Figura 1037	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1474
Figura 1038	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1474
Figura 1039	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1475
Figura 1040	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1475
C.1.15	Cruce de las preguntas A.14 y B.09.....	1477
Figura 1041	UCM, URJC y UC3M.....	1477
Figura 1042	UCM, URJC y UC3M especialidades	1477
Figura 1043	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1478
Figura 1044	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1478
Figura 1045	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1479
Figura 1046	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1479
C.1.16	Cruce de las preguntas A.15 y C.07.....	1481
Figura 1047	UCM, URJC y UC3M.....	1481
Figura 1048	UCM, URJC y UC3M especialidades	1481
Figura 1049	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1482
Figura 1050	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1482
Figura 1051	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1483
Figura 1052	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1483
C.1.17	Cruce de las preguntas B.01 y B.05.....	1485
Figura 1053	UCM, URJC y UC3M.....	1485
Figura 1054	UCM, URJC y UC3M especialidades	1485
Figura 1055	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1486
Figura 1056	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1486
Figura 1057	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1487
Figura 1058	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1487
C.1.18	Cruce de las preguntas B.01 y C.03.....	1489
Figura 1059	UCM, URJC y UC3M.....	1489
Figura 1060	UCM, URJC y UC3M especialidades	1489
Figura 1061	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1490
Figura 1062	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1490
Figura 1063	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1491
Figura 1064	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1491
C.1.19	Cruce de las preguntas B.04 y A.13.....	1493
Figura 1065	UCM, URJC y UC3M.....	1493
Figura 1066	UCM, URJC y UC3M especialidades	1493
Figura 1067	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1494
Figura 1068	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1494
Figura 1069	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1495

Índice de figuras

Figura 1070	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1495
C.1.20	Cruce de las preguntas B.04 y B.01	1497
Figura 1071	UCM, URJC y UC3M.....	1497
Figura 1072	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1497
Figura 1073	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1498
Figura 1074	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1498
Figura 1075	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1499
Figura 1076	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1499
C.1.21	Cruce de las preguntas B.04 y B.03	1501
Figura 1077	UCM, URJC y UC3M.....	1501
Figura 1078	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1501
Figura 1079	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1502
Figura 1080	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1502
Figura 1081	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1503
Figura 1082	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1503
C.1.22	Cruce de las preguntas B.06 y B.07	1505
Figura 1083	UCM, URJC y UC3M.....	1505
Figura 1084	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1505
Figura 1085	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1506
Figura 1086	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1506
Figura 1087	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1507
Figura 1088	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1507
C.1.23	Cruce de las preguntas B.06 y B.09	1509
Figura 1089	UCM, URJC y UC3M.....	1509
Figura 1090	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1509
Figura 1091	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1510
Figura 1092	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1510
Figura 1093	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1511
Figura 1094	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1511
C.1.24	Cruce de las preguntas B.07 y B.10	1513
Figura 1095	UCM, URJC y UC3M.....	1513
Figura 1096	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1513
Figura 1097	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1514
Figura 1098	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1514
Figura 1099	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1515
Figura 1100	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1515

C.1.25	Cruce de las preguntas B.08 y B.11.....	1517
Figura 1101	UCM, URJC y UC3M.....	1517
Figura 1102	UCM, URJC y UC3M especialidades	1517
Figura 1103	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1518
Figura 1104	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1518
Figura 1105	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1519
Figura 1106	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1519
C.1.26	Cruce de las preguntas B.09 y B.07.....	1521
Figura 1107	UCM, URJC y UC3M.....	1521
Figura 1108	UCM, URJC y UC3M especialidades	1521
Figura 1109	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1522
Figura 1110	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1522
Figura 1111	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1523
Figura 1112	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1523
C.1.27	Cruce de las preguntas B.11 y B.07.....	1525
Figura 1113	UCM, URJC y UC3M.....	1525
Figura 1114	UCM, URJC y UC3M especialidades	1525
Figura 1115	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1526
Figura 1116	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1526
Figura 1117	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1527
Figura 1118	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1527
C.1.28	Cruce de las preguntas C.01 y C.02.....	1529
Figura 1119	UCM, URJC y UC3M.....	1529
Figura 1120	UCM, URJC y UC3M especialidades	1529
Figura 1121	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1530
Figura 1122	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1530
Figura 1123	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1531
Figura 1124	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1531
C.1.29	Cruce de las preguntas C.01 y C.03.....	1533
Figura 1125	UCM, URJC y UC3M.....	1533
Figura 1126	UCM, URJC y UC3M especialidades	1533
Figura 1127	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1534
Figura 1128	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1534
Figura 1129	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1535
Figura 1130	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1535
C.1.30	Cruce de las preguntas C.01 y C.05.....	1537
Figura 1131	UCM, URJC y UC3M.....	1537
Figura 1132	UCM, URJC y UC3M especialidades	1537

Índice de figuras

Figura 1133	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1538
Figura 1134	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1538
Figura 1135	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1539
Figura 1136	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1539
C.1.31	Cruce de las preguntas C.02 y C.04	1541
Figura 1137	UCM, URJC y UC3M.....	1541
Figura 1138	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1541
Figura 1139	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1542
Figura 1140	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1542
Figura 1141	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1543
Figura 1142	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1543
C.1.32	Cruce de las preguntas C.02 y C.07	1545
Figura 1143	UCM, URJC y UC3M.....	1545
Figura 1144	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1545
Figura 1145	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1546
Figura 1146	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1546
Figura 1147	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1547
Figura 1148	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1547
C.1.33	Cruce de las preguntas C.04 y C.06	1549
Figura 1149	UCM, URJC y UC3M.....	1549
Figura 1150	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1549
Figura 1151	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1550
Figura 1152	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1550
Figura 1153	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1551
Figura 1154	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1551
C.2	Cruce de preguntas del bloque D	1553
C.2.1	Cruce de las preguntas D.02 y D.08	1553
Figura 1155	UCM, URJC y UC3M.....	1553
Figura 1156	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1553
Figura 1157	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1554
Figura 1158	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1554
Figura 1159	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1555
Figura 1160	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1555
C.2.2	Cruce de las preguntas D.03 y D.01	1557
Figura 1161	UCM, URJC y UC3M.....	1557
Figura 1162	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1557
Figura 1163	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1558
Figura 1164	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1558

Figura 1165	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1559
Figura 1166	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1559
C.2.3	Cruce de las preguntas D.03 y D.06	1561
Figura 1167	UCM, URJC y UC3M.....	1561
Figura 1168	UCM, URJC y UC3M especialidades	1561
Figura 1169	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1562
Figura 1170	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1562
Figura 1171	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1563
Figura 1172	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1563
C.2.4	Cruce de las preguntas D.03 y D.10	1565
Figura 1173	UCM, URJC y UC3M.....	1565
Figura 1174	UCM, URJC y UC3M especialidades	1565
Figura 1175	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1566
Figura 1176	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1566
Figura 1177	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1567
Figura 1178	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1567
C.2.5	Cruce de las preguntas D.04 y D.06	1569
Figura 1179	UCM, URJC y UC3M.....	1569
Figura 1180	UCM, URJC y UC3M especialidades	1569
Figura 1181	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1570
Figura 1182	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1570
Figura 1183	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1571
Figura 1184	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1571
C.2.6	Cruce de las preguntas D.10 y D.01	1573
Figura 1185	UCM, URJC y UC3M.....	1573
Figura 1186	UCM, URJC y UC3M especialidades	1573
Figura 1187	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1574
Figura 1188	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1574
Figura 1189	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1575
Figura 1190	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1575
C.3	Cruce de preguntas del bloque D	1577
C.3.1	Cruce de las preguntas E.01 y E.09	1577
Figura 1191	UCM, URJC y UC3M.....	1577
Figura 1192	UCM, URJC y UC3M especialidades	1577
Figura 1193	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1578
Figura 1194	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1578
Figura 1195	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1579

Figura 1196	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1579
C.3.2	Cruce de las preguntas E.01 y E.10	1581
Figura 1197	UCM, URJC y UC3M.....	1581
Figura 1198	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1581
Figura 1199	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1582
Figura 1200	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1582
Figura 1201	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1583
Figura 1202	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1583
C.3.3	Cruce de las preguntas E.06 y E.05	1585
Figura 1203	UCM, URJC y UC3M.....	1585
Figura 1204	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1585
Figura 1205	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1586
Figura 1206	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1586
Figura 1207	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1587
Figura 1208	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1587
C.3.4	Cruce de las preguntas E.08 y E.07	1589
Figura 1209	UCM, URJC y UC3M.....	1589
Figura 1210	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1589
Figura 1211	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1590
Figura 1212	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1590
Figura 1213	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1591
Figura 1214	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1591
C.4	Cruce de preguntas del bloque E frente al bloque D.....	1593
C.4.1	Cruce de las preguntas E.01 y D.08.....	1593
Figura 1215	UCM, URJC y UC3M.....	1593
Figura 1216	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1593
Figura 1217	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1594
Figura 1218	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1594
Figura 1219	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1595
Figura 1220	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1595
C.4.2	Cruce de las preguntas E.02 y D.05.....	1597
Figura 1221	UCM, URJC y UC3M.....	1597
Figura 1222	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1597
Figura 1223	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1598
Figura 1224	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1598
Figura 1225	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1599
Figura 1226	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1599

C.4.3	Cruce de las preguntas E.02 y D.06.....	1601
Figura 1227	UCM, URJC y UC3M.....	1601
Figura 1228	UCM, URJC y UC3M especialidades	1601
Figura 1229	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1602
Figura 1230	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1602
Figura 1231	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1603
Figura 1232	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1603
C.4.4	Cruce de las preguntas E.03 y D.04.....	1605
Figura 1233	UCM, URJC y UC3M.....	1605
Figura 1234	UCM, URJC y UC3M especialidades	1605
Figura 1235	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1606
Figura 1236	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1606
Figura 1237	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1607
Figura 1238	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1607
C.4.5	Cruce de las preguntas E.04 y D.06.....	1609
Figura 1239	UCM, URJC y UC3M.....	1609
Figura 1240	UCM, URJC y UC3M especialidades	1609
Figura 1241	UCM, URJC y UC3M - Periodismo	1610
Figura 1242	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1610
Figura 1243	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1611
Figura 1244	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1611
C.4.6	Cruce de las preguntas E.06 y D.10.....	1613
Figura 1245	UCM, URJC y UC3M.....	1613
Figura 1246	UCM, URJC y UC3M especialidades	1613
Figura 1247	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1614
Figura 1248	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1614
Figura 1249	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1615
Figura 1250	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1615
C.4.7	Cruce de las preguntas E.07 y D.07.....	1617
Figura 1251	UCM, URJC y UC3M.....	1617
Figura 1252	UCM, URJC y UC3M especialidades	1617
Figura 1253	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1618
Figura 1254	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1618
Figura 1255	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1619
Figura 1256	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1619
C.4.8	Cruce de las preguntas E.08 y D.08.....	1621
Figura 1257	UCM, URJC y UC3M.....	1621
Figura 1258	UCM, URJC y UC3M especialidades	1621

Índice de figuras

Figura 1259	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1622
Figura 1260	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1622
Figura 1261	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1623
Figura 1262	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1623
C.4.9	Cruce de las preguntas E.10 y D.01	1625
Figura 1263	UCM, URJC y UC3M.....	1625
Figura 1264	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1625
Figura 1265	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1626
Figura 1266	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1626
Figura 1267	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1627
Figura 1268	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1627
C.5	Cruce de preguntas bloques A y B frente al bloque D.....	1629
C.5.1	Cruce de las preguntas A.05 y D.03.....	1629
Figura 1269	UCM, URJC y UC3M.....	1629
Figura 1270	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1629
Figura 1271	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1630
Figura 1272	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1630
Figura 1273	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1631
Figura 1274	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1631
C.5.2	Cruce de las preguntas A.05 y D.10.....	1633
Figura 1275	UCM, URJC y UC3M.....	1633
Figura 1276	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1633
Figura 1277	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1634
Figura 1278	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1634
Figura 1279	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1635
Figura 1280	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1635
C.5.3	Cruce de las preguntas A.07 y D.10.....	1637
Figura 1281	UCM, URJC y UC3M.....	1637
Figura 1282	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1637
Figura 1283	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1638
Figura 1284	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1638
Figura 1285	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1639
Figura 1286	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1639
C.5.4	Cruce de las preguntas A.12 y D.06.....	1641
Figura 1287	UCM, URJC y UC3M.....	1641
Figura 1288	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1641
Figura 1289	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1642
Figura 1290	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1642

Figura 1291	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1643
Figura 1292	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1643
C.5.5	Cruce de las preguntas A.14 y D.02	1645
Figura 1293	UCM, URJC y UC3M.....	1645
Figura 1294	UCM, URJC y UC3M especialidades	1645
Figura 1295	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1646
Figura 1296	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1646
Figura 1297	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1647
Figura 1298	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1647
C.5.6	Cruce de las preguntas B.02 y D.09	1649
Figura 1299	UCM, URJC y UC3M.....	1649
Figura 1300	UCM, URJC y UC3M especialidades	1649
Figura 1301	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1650
Figura 1302	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1650
Figura 1303	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1651
Figura 1304	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1651
C.5.7	Cruce de las preguntas B.03 y D.04	1653
Figura 1305	UCM, URJC y UC3M.....	1653
Figura 1306	UCM, URJC y UC3M especialidades	1653
Figura 1307	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1654
Figura 1308	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1654
Figura 1309	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1655
Figura 1310	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1655
C.5.8	Cruce de las preguntas B.06 y D.05	1657
Figura 1311	UCM, URJC y UC3M.....	1657
Figura 1312	UCM, URJC y UC3M especialidades	1657
Figura 1313	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1658
Figura 1314	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1658
Figura 1315	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1659
Figura 1316	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1659
C.5.9	Cruce de las preguntas B.06 y D.08	1661
Figura 1317	UCM, URJC y UC3M.....	1661
Figura 1318	UCM, URJC y UC3M especialidades	1661
Figura 1319	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1662
Figura 1320	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1662
Figura 1321	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1663
Figura 1322	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1663

Índice de figuras

C.5.10	Cruce de las preguntas B.07 y D.07.....	1665
Figura 1323	UCM, URJC y UC3M.....	1665
Figura 1324	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1665
Figura 1325	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1666
Figura 1326	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1666
Figura 1327	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1667
Figura 1328	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1667
C.5.11	Cruce de las preguntas B.07 y D.08.....	1669
Figura 1329	UCM, URJC y UC3M.....	1669
Figura 1330	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1669
Figura 1331	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1670
Figura 1332	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1670
Figura 1333	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1671
Figura 1334	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1671
C.5.12	Cruce de las preguntas B.08 y D.10.....	1673
Figura 1335	UCM, URJC y UC3M.....	1673
Figura 1336	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1673
Figura 1337	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1674
Figura 1338	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1674
Figura 1339	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1675
Figura 1340	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1675
C.6	Cruce de preguntas del bloque E frente a bloques A/B	1677
C.6.1	Cruce de las preguntas E.01 y A.11	1677
Figura 1341	UCM, URJC y UC3M.....	1677
Figura 1342	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1677
Figura 1343	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1678
Figura 1344	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1678
Figura 1345	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1679
Figura 1346	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1679
C.6.2	Cruce de las preguntas E.01 y A.15	1681
Figura 1347	UCM, URJC y UC3M.....	1681
Figura 1348	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1681
Figura 1349	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1682
Figura 1350	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1682
Figura 1351	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1683
Figura 1352	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1683

C.6.3	Cruce de las preguntas E.01 y B.03	1685
Figura 1353	UCM, URJC y UC3M.....	1685
Figura 1354	UCM, URJC y UC3M especialidades	1685
Figura 1355	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1686
Figura 1356	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1686
Figura 1357	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1687
Figura 1358	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1687
C.6.4	Cruce de las preguntas E.01 y B.07	1689
Figura 1359	UCM, URJC y UC3M.....	1689
Figura 1360	UCM, URJC y UC3M especialidades	1689
Figura 1361	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1690
Figura 1362	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1690
Figura 1363	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1691
Figura 1364	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1691
C.6.5	Cruce de las preguntas E.01 y B.08	1693
Figura 1365	UCM, URJC y UC3M.....	1693
Figura 1366	UCM, URJC y UC3M especialidades	1693
Figura 1367	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1694
Figura 1368	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1694
Figura 1369	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1695
Figura 1370	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1695
C.6.6	Cruce de las preguntas E.01 y C.07	1697
Figura 1371	UCM, URJC y UC3M.....	1697
Figura 1372	UCM, URJC y UC3M especialidades	1697
Figura 1373	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1698
Figura 1374	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1698
Figura 1375	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1699
Figura 1376	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1699
C.6.7	Cruce de las preguntas E.2 y A.10	1701
Figura 1377	UCM, URJC y UC3M.....	1701
Figura 1378	UCM, URJC y UC3M especialidades	1701
Figura 1379	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1702
Figura 1380	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1702
Figura 1381	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1703
Figura 1382	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1703
C.6.8	Cruce de las preguntas E.02 y B.05	1705
Figura 1383	UCM, URJC y UC3M.....	1705
Figura 1384	UCM, URJC y UC3M especialidades	1705

Índice de figuras

Figura 1385	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1706
Figura 1386	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1706
Figura 1387	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1707
Figura 1388	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1707
C.6.9	Cruce de las preguntas E.03 y A.13	1709
Figura 1389	UCM, URJC y UC3M.....	1709
Figura 1390	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1709
Figura 1391	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1710
Figura 1392	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1710
Figura 1393	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1711
Figura 1394	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1711
C.6.10	Cruce de las preguntas E.03 y B.08	1713
Figura 1395	UCM, URJC y UC3M.....	1713
Figura 1396	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1713
Figura 1397	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1714
Figura 1398	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1714
Figura 1399	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1715
Figura 1400	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1715
C.6.11	Cruce de las preguntas E.04 y B.08	1717
Figura 1401	UCM, URJC y UC3M.....	1717
Figura 1402	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1717
Figura 1403	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1718
Figura 1404	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1718
Figura 1405	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1719
Figura 1406	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1719
C.6.12	Cruce de las preguntas E.04 y B.11	1721
Figura 1407	UCM, URJC y UC3M.....	1721
Figura 1408	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1721
Figura 1409	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1722
Figura 1410	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1722
Figura 1411	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1723
Figura 1412	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1723
C.6.13	Cruce de las preguntas E.05 y A.04	1725
Figura 1413	UCM, URJC y UC3M.....	1725
Figura 1414	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1725
Figura 1415	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1726
Figura 1416	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1726
Figura 1417	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1727

Figura 1418	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1727
C.6.14	Cruce de las preguntas E.05 y C.05	1729
Figura 1419	UCM, URJC y UC3M.....	1729
Figura 1420	UCM, URJC y UC3M especialidades	1729
Figura 1421	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1730
Figura 1422	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1730
Figura 1423	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1731
Figura 1424	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1731
C.6.15	Cruce de las preguntas E.06 y A.01	1733
Figura 1425	UCM, URJC y UC3M.....	1733
Figura 1426	UCM, URJC y UC3M especialidades	1733
Figura 1427	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1734
Figura 1428	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1734
Figura 1429	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1735
Figura 1430	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1735
C.6.16	Cruce de las preguntas E.07 y B.06	1737
Figura 1431	UCM, URJC y UC3M.....	1737
Figura 1432	UCM, URJC y UC3M especialidades	1737
Figura 1433	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1738
Figura 1434	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1738
Figura 1435	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1739
Figura 1436	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1739
C.6.17	Cruce de las preguntas E.07 y B.09	1741
Figura 1437	UCM, URJC y UC3M.....	1741
Figura 1438	UCM, URJC y UC3M especialidades	1741
Figura 1439	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1742
Figura 1440	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1742
Figura 1441	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1743
Figura 1442	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1743
C.6.18	Cruce de las preguntas E.08 y A.12	1745
Figura 1443	UCM, URJC y UC3M.....	1745
Figura 1444	UCM, URJC y UC3M especialidades	1745
Figura 1445	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1746
Figura 1446	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1746
Figura 1447	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1747
Figura 1448	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1747

Índice de figuras

C.6.19	Cruce de las preguntas E.08 y B.06	1749
Figura 1449	UCM, URJC y UC3M.....	1749
Figura 1450	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1749
Figura 1451	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1750
Figura 1452	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1750
Figura 1453	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1751
Figura 1454	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1751
C.6.20	Cruce de las preguntas E.08 y B.08	1753
Figura 1455	UCM, URJC y UC3M.....	1753
Figura 1456	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1753
Figura 1457	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1754
Figura 1458	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1754
Figura 1459	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1755
Figura 1460	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1755
C.6.21	Cruce de las preguntas E.09 y B.03	1757
Figura 1461	UCM, URJC y UC3M.....	1757
Figura 1462	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1757
Figura 1463	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1758
Figura 1464	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1758
Figura 1465	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1759
Figura 1466	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1759
C.6.22	Cruce de las preguntas E.10 y A.15	1761
Figura 1467	UCM, URJC y UC3M.....	1761
Figura 1468	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1761
Figura 1469	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1762
Figura 1470	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1762
Figura 1471	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1763
Figura 1472	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1763
C.6.23	Cruce de las preguntas E.10 y C.07	1765
Figura 1473	UCM, URJC y UC3M.....	1765
Figura 1474	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1765
Figura 1475	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1766
Figura 1476	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1766
Figura 1477	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1767
Figura 1478	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1767

C.7	Cruce del conjunto bloques A, B y C frente a bloque D	1769
C.7.1	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.01	1769
Figura 1479	UCM, URJC y UC3M.....	1769
Figura 1480	UCM, URJC y UC3M especialidades	1769
Figura 1481	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1770
Figura 1482	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1770
Figura 1483	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1771
Figura 1484	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1771
C.7.2	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.02	1773
Figura 1485	UCM, URJC y UC3M.....	1773
Figura 1486	UCM, URJC y UC3M especialidades	1773
Figura 1487	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1774
Figura 1488	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1774
Figura 1489	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1775
Figura 1490	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1775
C.7.3	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.03	1777
Figura 1491	UCM, URJC y UC3M.....	1777
Figura 1492	UCM, URJC y UC3M especialidades	1777
Figura 1493	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1778
Figura 1494	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1778
Figura 1495	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1779
Figura 1496	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1779
C.7.4	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.04	1781
Figura 1497	UCM, URJC y UC3M.....	1781
Figura 1498	UCM, URJC y UC3M especialidades	1781
Figura 1499	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1782
Figura 1500	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1782
Figura 1501	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1783
Figura 1502	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1783
C.7.5	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.05	1785
Figura 1503	UCM, URJC y UC3M.....	1785
Figura 1504	UCM, URJC y UC3M especialidades	1785
Figura 1505	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1786
Figura 1506	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1786
Figura 1507	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1787
Figura 1508	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1787

Índice de figuras

C.7.6	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.06.....	1789
Figura 1509	UCM, URJC y UC3M.....	1789
Figura 1510	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1789
Figura 1511	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1790
Figura 1512	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1790
Figura 1513	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1791
Figura 1514	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1791
C.7.7	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.07.....	1793
Figura 1515	UCM, URJC y UC3M.....	1793
Figura 1516	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1793
Figura 1517	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1794
Figura 1518	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1794
Figura 1519	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1795
Figura 1520	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1795
C.7.8	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.08.....	1797
Figura 1521	UCM, URJC y UC3M.....	1797
Figura 1522	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1797
Figura 1523	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1798
Figura 1524	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1798
Figura 1525	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1799
Figura 1526	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1799
C.7.9	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.09.....	1801
Figura 1527	UCM, URJC y UC3M.....	1801
Figura 1528	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1801
Figura 1529	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1802
Figura 1530	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1802
Figura 1531	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1803
Figura 1532	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1803
C.7.10	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.10.....	1805
Figura 1533	UCM, URJC y UC3M.....	1805
Figura 1534	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1805
Figura 1535	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1806
Figura 1536	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1806
Figura 1537	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1807
Figura 1538	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1807

C.8	Cruce del conjunto bloques A, B y C frente a bloque E.....	1809
C.8.1	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.01.....	1809
Figura 1539	UCM, URJC y UC3M.....	1809
Figura 1540	UCM, URJC y UC3M especialidades	1809
Figura 1541	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1810
Figura 1542	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1810
Figura 1543	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1811
Figura 1544	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1811
C.8.2	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.02.....	1813
Figura 1545	UCM, URJC y UC3M.....	1813
Figura 1546	UCM, URJC y UC3M especialidades	1813
Figura 1547	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1814
Figura 1548	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1814
Figura 1549	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1815
Figura 1550	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1815
C.8.3	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.03.....	1817
Figura 1551	UCM, URJC y UC3M.....	1817
Figura 1552	UCM, URJC y UC3M especialidades	1817
Figura 1553	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1818
Figura 1554	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1818
Figura 1555	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1819
Figura 1556	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1819
C.8.4	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.04.....	1821
Figura 1557	UCM, URJC y UC3M.....	1821
Figura 1558	UCM, URJC y UC3M especialidades	1821
Figura 1559	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1822
Figura 1560	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1822
Figura 1561	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1823
Figura 1562	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1823
C.8.5	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.05.....	1825
Figura 1563	UCM, URJC y UC3M.....	1825
Figura 1564	UCM, URJC y UC3M especialidades	1825
Figura 1565	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1826
Figura 1566	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual	1826
Figura 1567	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.....	1827
Figura 1568	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1827

Índice de figuras

C.8.6	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.06.....	1829
Figura 1569	UCM, URJC y UC3M.....	1829
Figura 1570	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1829
Figura 1571	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1830
Figura 1572	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1830
Figura 1573	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1831
Figura 1574	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1831
C.8.7	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.07.....	1833
Figura 1575	UCM, URJC y UC3M.....	1833
Figura 1576	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1833
Figura 1577	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1834
Figura 1578	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1834
Figura 1579	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1835
Figura 1580	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1835
C.8.8	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.08.....	1837
Figura 1581	UCM, URJC y UC3M.....	1837
Figura 1582	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1837
Figura 1583	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1838
Figura 1584	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1838
Figura 1585	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1839
Figura 1586	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1839
C.8.9	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.09.....	1841
Figura 1587	UCM, URJC y UC3M.....	1841
Figura 1588	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1841
Figura 1589	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1842
Figura 1590	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1842
Figura 1591	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1843
Figura 1592	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1843
C.8.10	Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.10.....	1845
Figura 1593	UCM, URJC y UC3M.....	1845
Figura 1594	UCM, URJC y UC3M especialidades.....	1845
Figura 1595	UCM, URJC y UC3M Periodismo	1846
Figura 1596	UCM, URJC y UC3M Com. Audiovisual.....	1846
Figura 1597	UCM, URJC y UC3M Publicidad y RR. PP.	1847
Figura 1598	UCM, URJC y UC3M D. G. Per. /Com. Audiov.....	1847

APÉNDICE D

ANÁLISIS GRÁFICO DE RESULTADOS

PERCEPCIONES DE ACUERDO PARCIAL Y TOTAL 1849

D. RECUENTO DE ALUMNOS QUE SE HAN MOSTRADO TOTAL O PARCIALMENTE DE ACUERDO CON LAS AFIRMACIONES DE LA ENCUESTA..... 1851

D.1 Universidad Complutense de Madrid (UCM) 1851

D.1.1 Todos los alumnos (sin distinguir especialidad) 1851

Figura 1599 UCM – Bloque A 1851

Figura 1600 UCM – Bloque B 1852

Figura 1601 UCM – Bloque C 1852

Figura 1602 UCM – Bloque D 1853

Figura 1603 UCM – Bloque E 1853

D.1.2 UCM – Periodismo 1854

Figura 1604 UCM – Periodismo – Bloque A 1854

Figura 1605 UCM – Periodismo – Bloque B 1854

Figura 1606 UCM – Periodismo – Bloque C 1855

Figura 1607 UCM – Periodismo – Bloque D 1855

Figura 1608 UCM – Periodismo – Bloque E 1856

D.1.3 UCM – Com. Audiovisual 1857

Figura 1609 UCM – Com. Audiovisual – Bloque A 1857

Figura 1610 UCM – Com. Audiovisual – Bloque B 1857

Figura 1611 UCM – Com. Audiovisual – Bloque C 1858

Figura 1612 UCM – Com. Audiovisual – Bloque D 1858

Figura 1613 UCM – Com. Audiovisual – Bloque E 1859

D.1.4 UCM – Publicidad y RR. PP..... 1860

Figura 1614 UCM –Publicidad y RR. PP. – Bloque A..... 1860

Figura 1615 UCM –Publicidad y RR. PP. – Bloque B..... 1861

Figura 1616 UCM –Publicidad y RR. PP. – Bloque C..... 1861

Figura 1617 UCM –Publicidad y RR. PP. – Bloque D 1862

Figura 1618 UCM –Publicidad y RR. PP. – Bloque E..... 1862

D.3 Universidad Rey Juan Carlos (URJC) 1865

D.3.1 Todos los alumnos (sin distinguir especialidad) 1865

Figura 1619 URJC – Bloque A 1865

Figura 1620 URJC – Bloque B 1866

Figura 1621 URJC – Bloque C 1866

Figura 1622 URJC – Bloque D 1867

Figura 1623 URJC – Bloque E..... 1867

D.3.3	URJC – Periodismo	1869
Figura 1624	URJC – Periodismo – Bloque A.....	1869
Figura 1625	URJC – Periodismo – Bloque B.....	1869
Figura 1626	URJC – Periodismo – Bloque C.....	1870
Figura 1627	URJC – Periodismo – Bloque D	1870
Figura 1628	URJC – Periodismo – Bloque E.....	1871
D.3.4	URJC – Com. Audiovisual.....	1873
Figura 1629	URJC – Com. Audiovisual – Bloque A.....	1873
Figura 1630	URJC – Com. Audiovisual – Bloque B.....	1873
Figura 1631	URJC – Com. Audiovisual – Bloque C.....	1874
Figura 1632	URJC – Com. Audiovisual – Bloque D	1874
Figura 1633	URJC – Com. Audiovisual – Bloque E.....	1875
D.3.5	URJC – Publicidad y RR. PP.	1877
Figura 1634	URJC –Publicidad y RR. PP. – Bloque A	1877
Figura 1635	URJC –Publicidad y RR. PP. – Bloque B	1877
Figura 1636	URJC –Publicidad y RR. PP. – Bloque C	1878
Figura 1637	URJC –Publicidad y RR. PP. – Bloque D	1878
Figura 1638	URJC –Publicidad y RR. PP. – Bloque E	1879
D.3.6	URJC – Doble Grado de Periodismo y Com. Audiovisual .	1881
Figura 1639	URJC –D. Grado Per./Com. Audiov. Bloque A	1881
Figura 1640	URJC –D. Grado Per./Com. Audiov. Bloque B	1881
Figura 1641	URJC –D. Grado Per./Com. Audiov. Bloque C	1882
Figura 1642	URJC –D. Grado Per./Com. Audiov. Bloque D	1882
Figura 1643	URJC –D. Grado Per./Com. Audiov. Bloque E	1883
D.4	Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)	1885
D.4.1	Todos los alumnos (sin distinguir especialidad)	1885
Figura 1644	UC3M – Bloque A.....	1885
Figura 1645	UC3M – Bloque B.....	1886
Figura 1646	UC3M – Bloque C.....	1886
Figura 1647	UC3M – Bloque D	1887
Figura 1648	UC3M – Bloque E.....	1887
D.4.2	UC3M – Periodismo	1889
Figura 1649	UC3M – Periodismo – Bloque A.....	1889
Figura 1650	UC3M – Periodismo – Bloque B.....	1889
Figura 1651	UC3M – Periodismo – Bloque C.....	1890
Figura 1652	UC3M – Periodismo – Bloque D	1890
Figura 1653	UC3M – Periodismo – Bloque E.....	1891

D.4.3	UC3M – Com. Audiovisual	1893
Figura 1654	UC3M – Com. Audiovisual – Bloque A.....	1893
Figura 1655	UC3M – Com. Audiovisual – Bloque B.....	1893
Figura 1656	UC3M – Com. Audiovisual – Bloque C.....	1894
Figura 1657	UC3M – Com. Audiovisual – Bloque D	1894
Figura 1658	UC3M – Com. Audiovisual – Bloque E.....	1895
D.4.4	UC3M – Doble Grado de Periodismo y Com. Audiovisual	1897
Figura 1659	UC3M –D. Grado Per./Com. Audiov. Bloque A	1897
Figura 1660	UC3M –D. Grado Per./Com. Audiov. Bloque B	1897
Figura 1661	UC3M –D. Grado Per./Com. Audiov. Bloque C	1898
Figura 1662	UC3M –D. Grado Per./Com. Audiov. Bloque D	1898
Figura 1663	UC3M –D. Grado Per./Com. Audiov. Bloque E	1899

APÉNDICE A

Encuesta



Encuesta sobre competencia comunicativa docente

Le rogamos tenga la amabilidad de completar la presente encuesta, enmarcada dentro del Programa de Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid.

1. Por favor, indique los siguientes datos:

Universidad	Especialidad	Curso	Edad	Sexo
<input type="checkbox"/> Rey Juan Carlos de Madrid	<input type="checkbox"/> Periodismo	<input type="checkbox"/> 1º		<input type="checkbox"/> Mujer
<input type="checkbox"/> Carlos III de Madrid	<input type="checkbox"/> Com. Audiovisual	<input type="checkbox"/> 3º		<input type="checkbox"/> Varón
<input type="checkbox"/> Complutense de Madrid	<input type="checkbox"/> Publicidad y RR. PP.	<input type="checkbox"/> 4º		
	<input type="checkbox"/> Doble g. P/Com. Aud.			

2. A continuación, le mostramos una serie de afirmaciones. Por favor, indique su grado de acuerdo con las mismas, siendo:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo

A. Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores...

	1	2	3	4	5
A.01 sean buenos comunicadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.02 hablen con claridad y tengan facilidad de palabra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.03 se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.04 tengan capacidad de escucha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.05 sean cercanos en lugar de distantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.06 sean educados y cordiales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.07 sean respetuosos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.08 sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.09 le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.10 fomenten su participación en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.11 fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.12 planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.13 le ayuden a razonar lo que aprende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.14 le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A.15 le motiven en su proceso de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B. Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores...

	1	2	3	4	5
B.01 se preocupen de que usted aprenda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.02 le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.03 adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.04 orienten su labor docente al aprendizaje del alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.05 se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.06 le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Encuesta sobre competencia comunicativa docente

	1	2	3	4	5
B.07 busquen que usted sea más autónomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.08 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.09 fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.10 le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B.11 tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C. Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores...

	1	2	3	4	5
C.01 dominen la materia que imparten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C.02 sepan cómo enseñar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C.03 sepan lo que usted necesita para aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C.04 sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C.05 aprendan técnicas de enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C.06 sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C.07 sepan cómo motivar a sus alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D. Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo...

	1	2	3	4	5
D.01 participaría más activamente en la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D.02 no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D.03 la relación con sus profesores sería más cercana y cordial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D.04 la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D.05 las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D.06 se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D.07 a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D.08 usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D.09 sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D.10 sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

E. Indique su grado de conformidad con las siguientes afirmaciones:

	1	2	3	4	5
E.01 Usted es parte de su propio aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E.02 Se aprende más con la práctica que con la teoría	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E.03 Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E.04 Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E.05 Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E.06 Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E.07 Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E.08 La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E.09 Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E.10 Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La encuesta ha terminado. Muchas gracias por su atención.

Página 2 de 2

APÉNDICE B

Análisis gráfico de resultados – preguntas individuales

B. ANÁLISIS INDIVIDUAL DE PREGUNTAS

B.1 Bloque A – Competencia comunicativa docente

B.1.1 Resultados de la pregunta A.01

Figura 3

Pregunta A.01 - Resultados UCM - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores

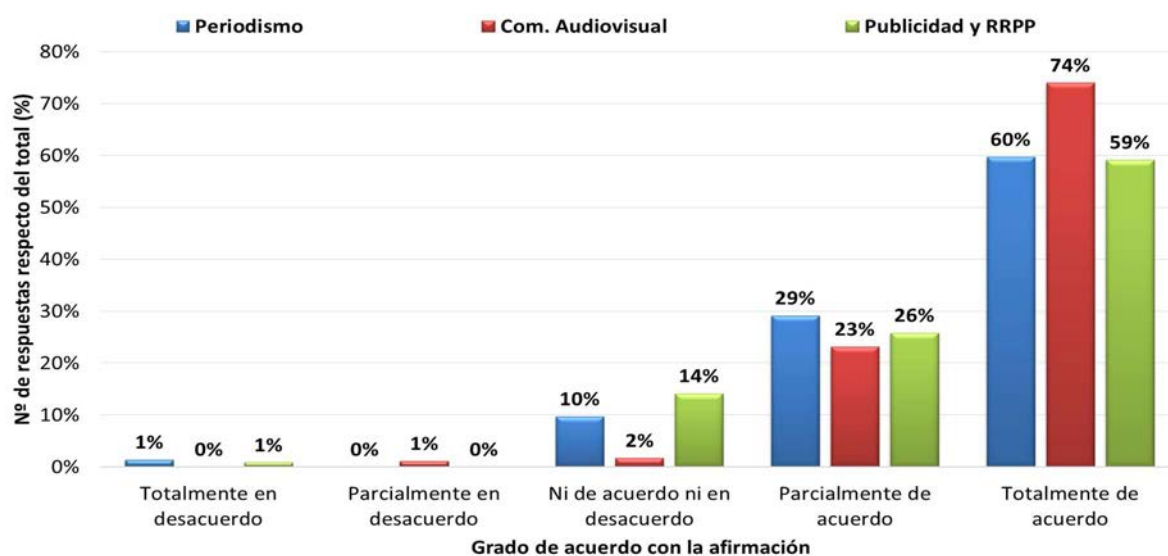
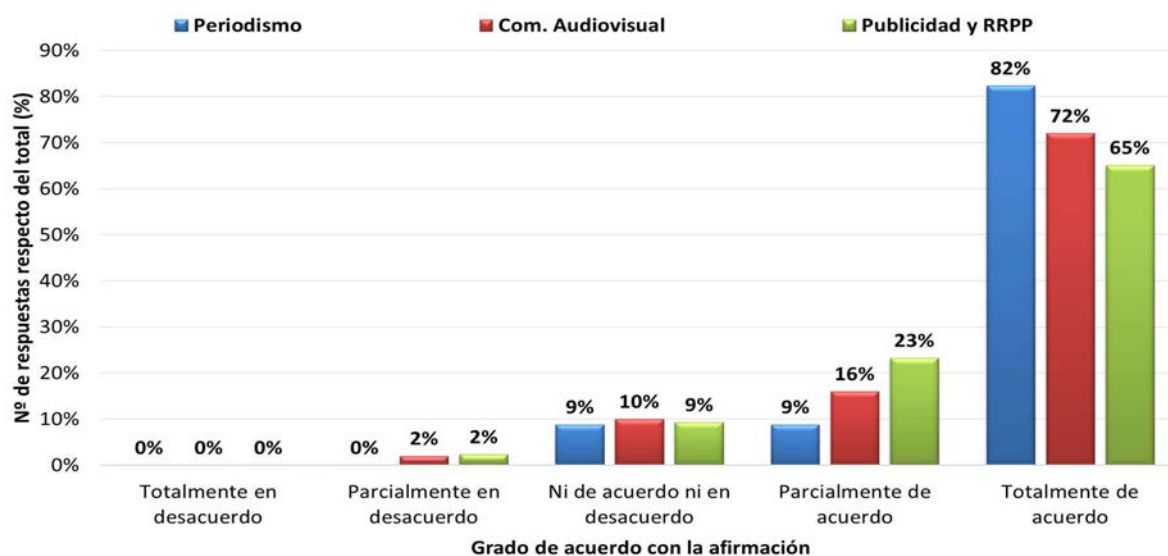


Figura 4

Pregunta A.01 - Resultados UCM - 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores



Resultados pregunta A.01

Figura 5

Pregunta A.01 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores

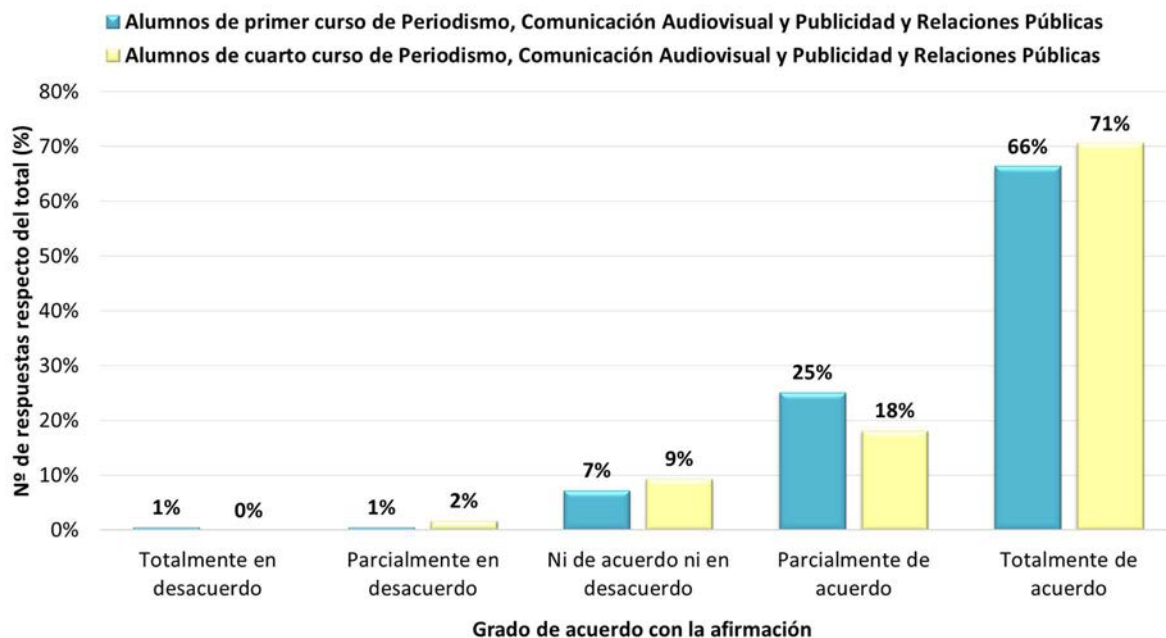


Figura 6

Pregunta A.01 - Resultados UCM especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores

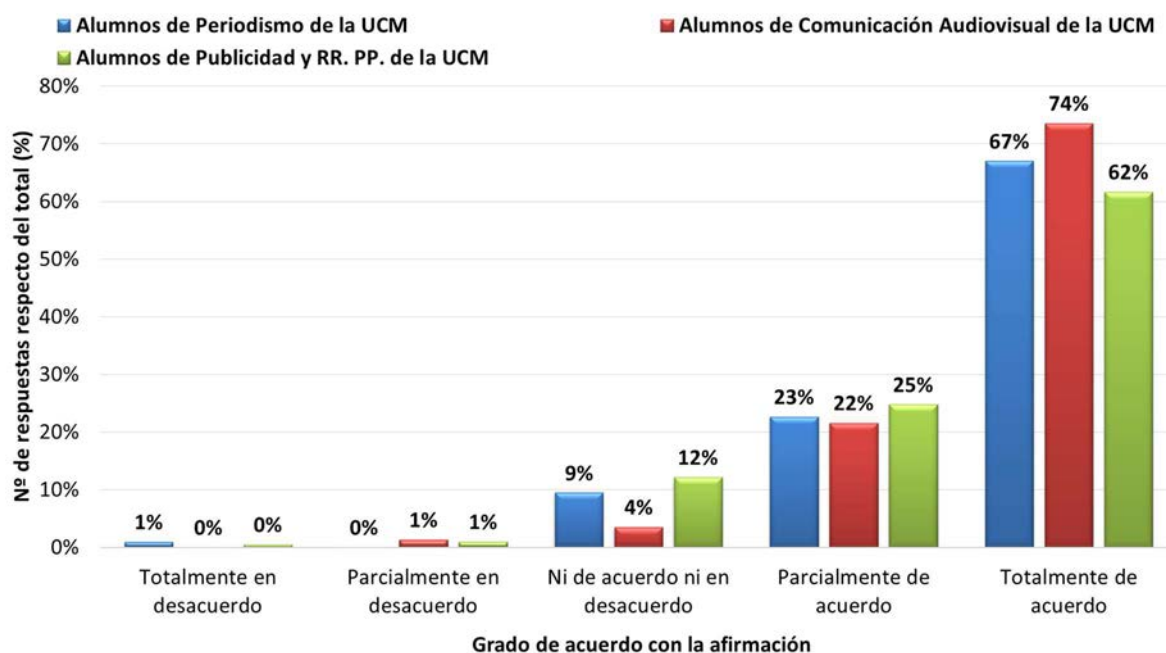


Figura 7

Pregunta A.01 - Resultados URJC - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores

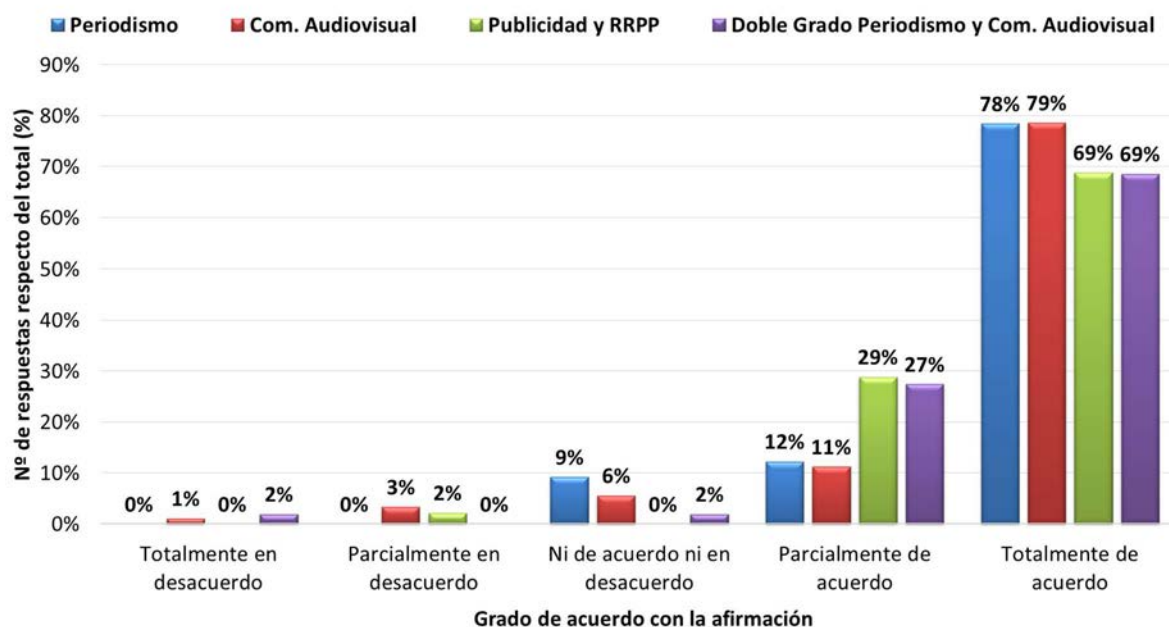
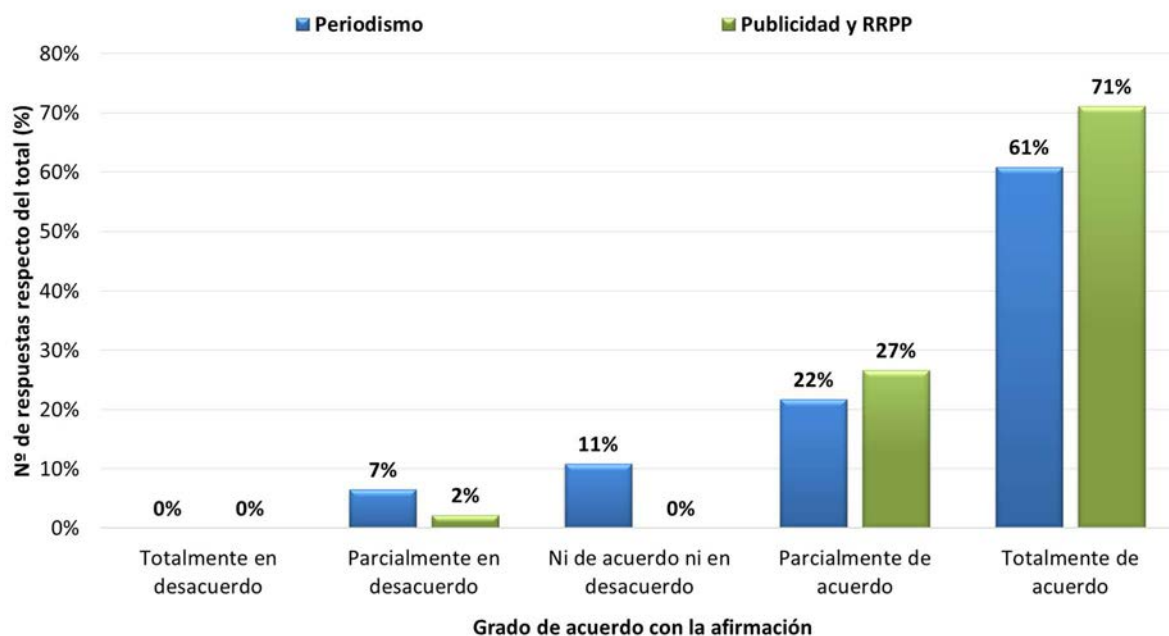


Figura 8

Pregunta A.01 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores



Resultados pregunta A.01

Figura 9

Pregunta A.01 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores

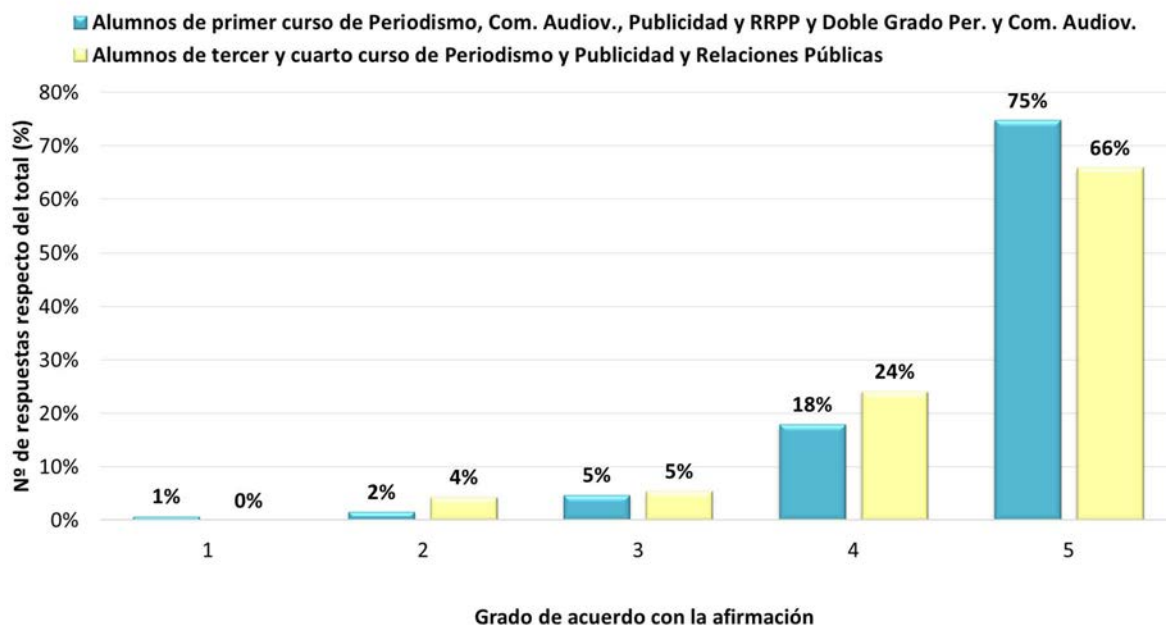


Figura 10

Pregunta A.01 - Resultados URJC especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores

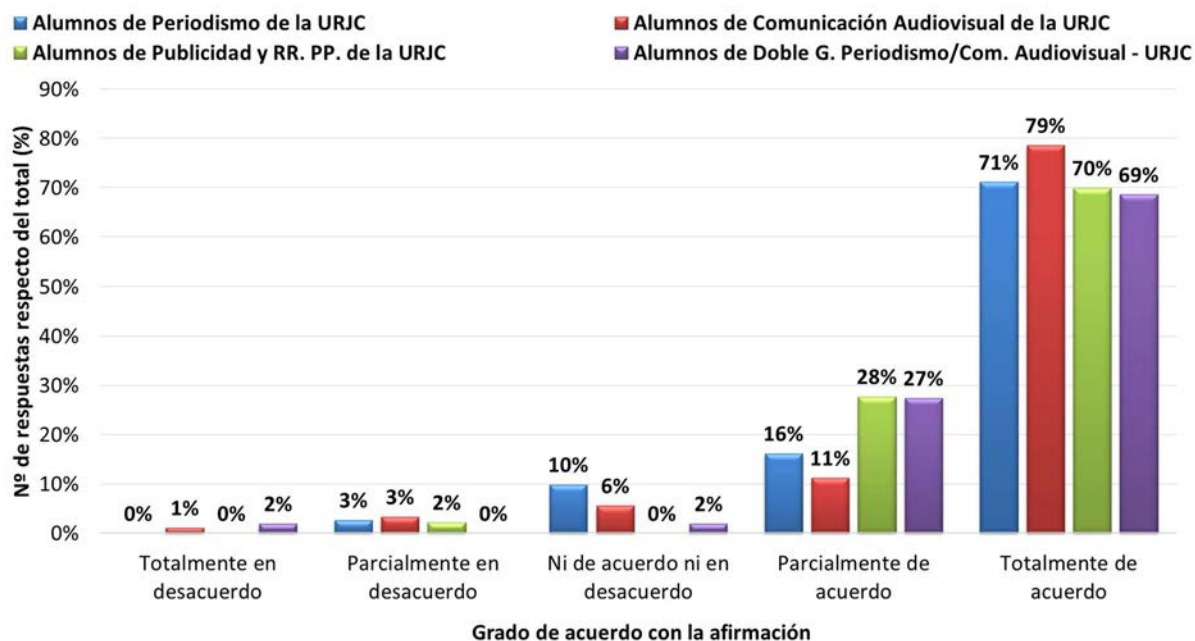


Figura 11

Pregunta A.01 - Resultados UC3M - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores

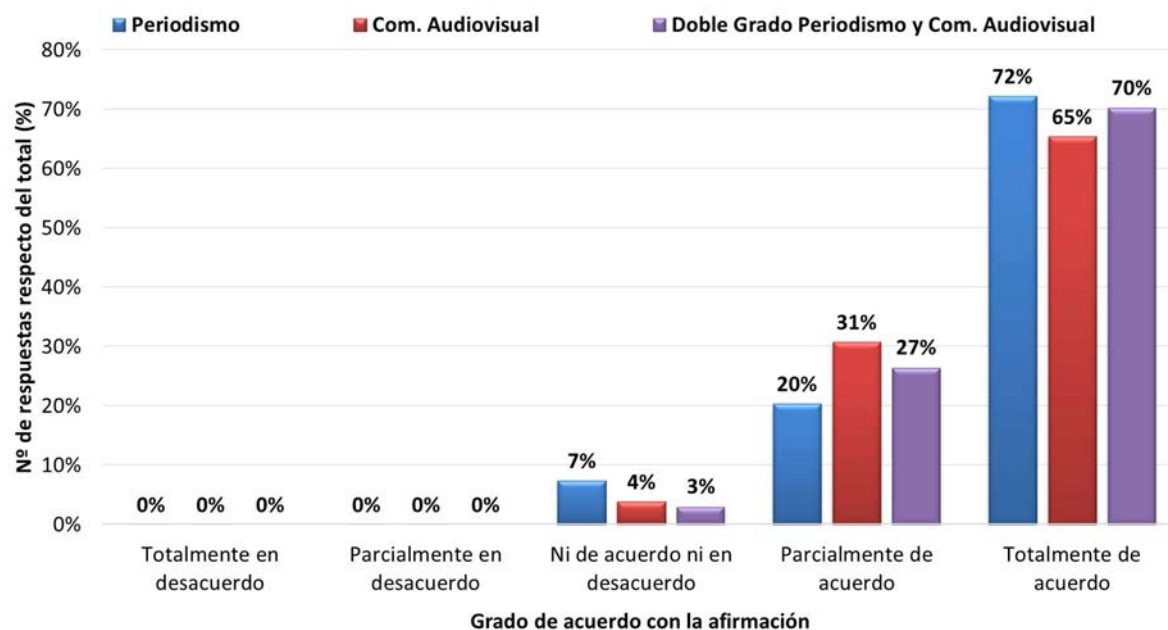
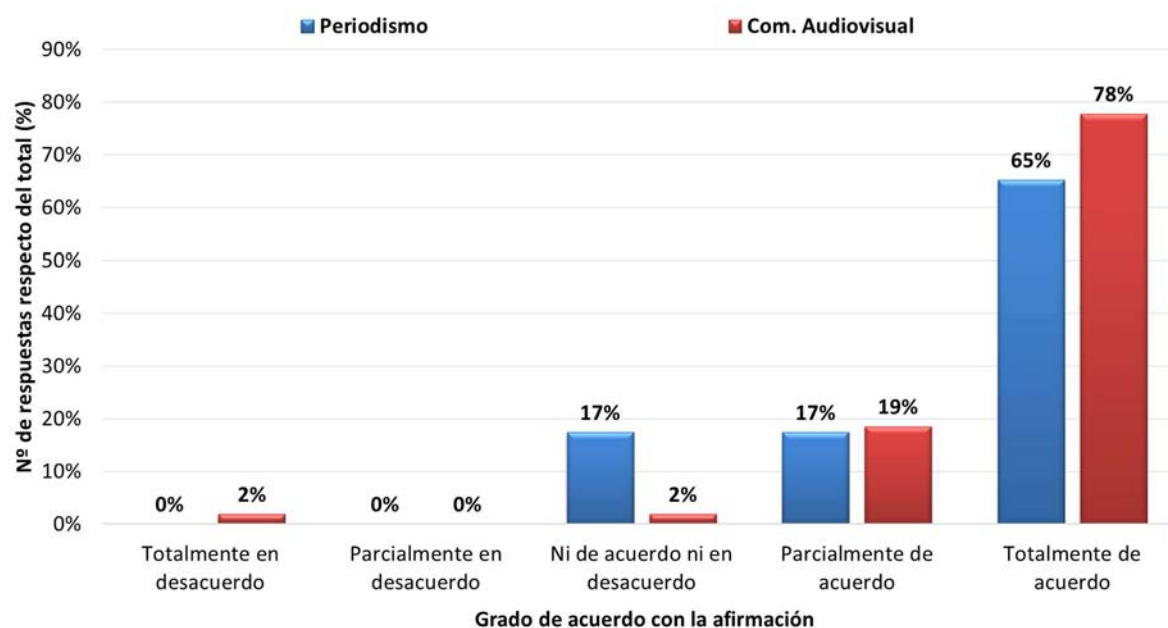


Figura 12

Pregunta A.01 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores



Resultados pregunta A.01

Figura 13

Pregunta A.01 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores

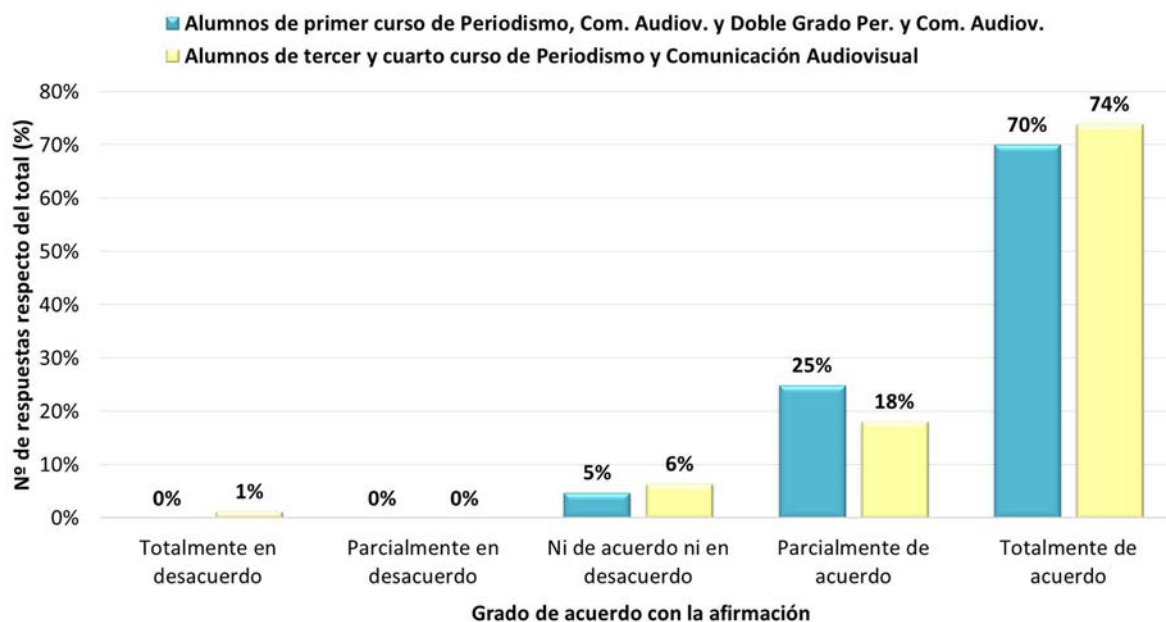


Figura 14

Pregunta A.01 - Resultados UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores

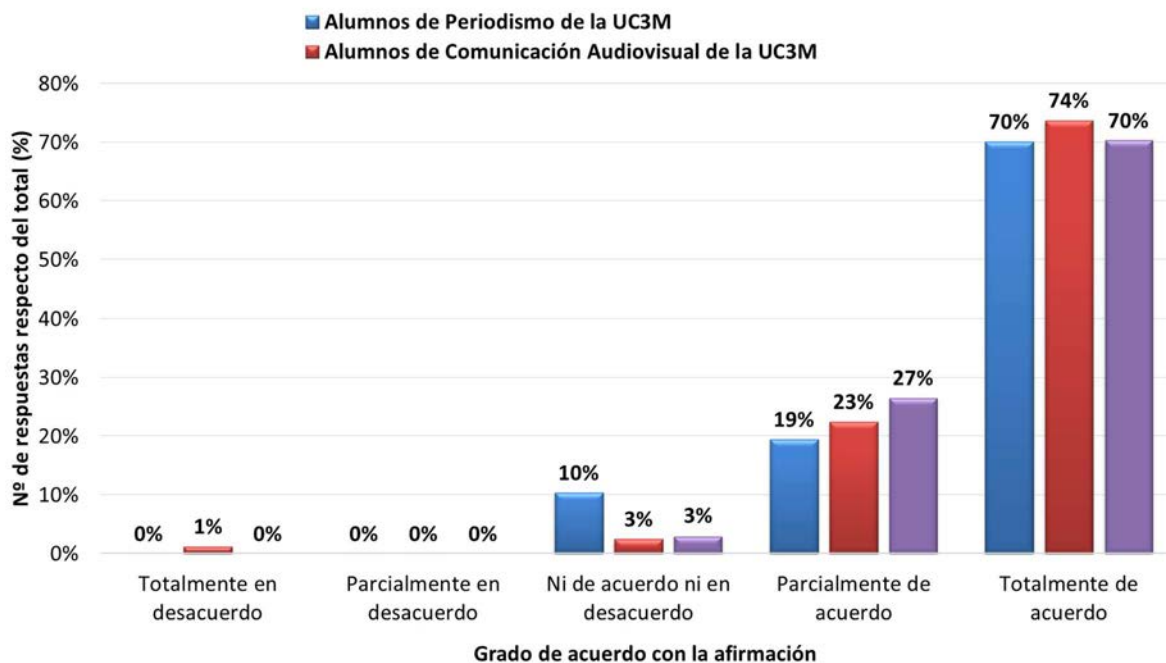


Figura 15

Pregunta A.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores

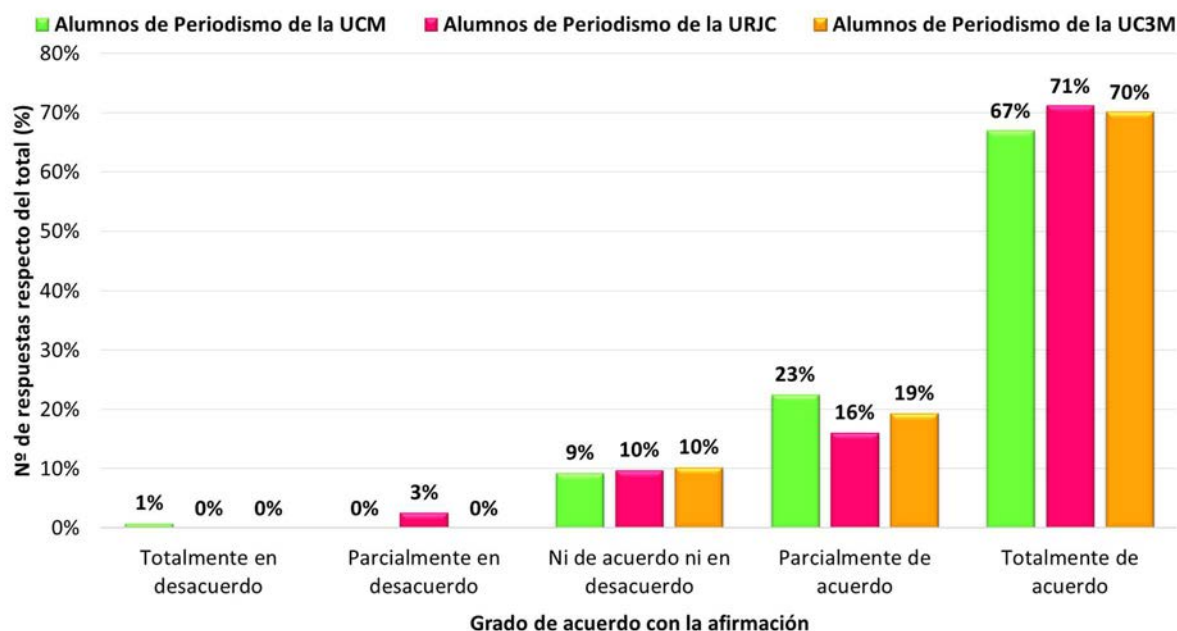
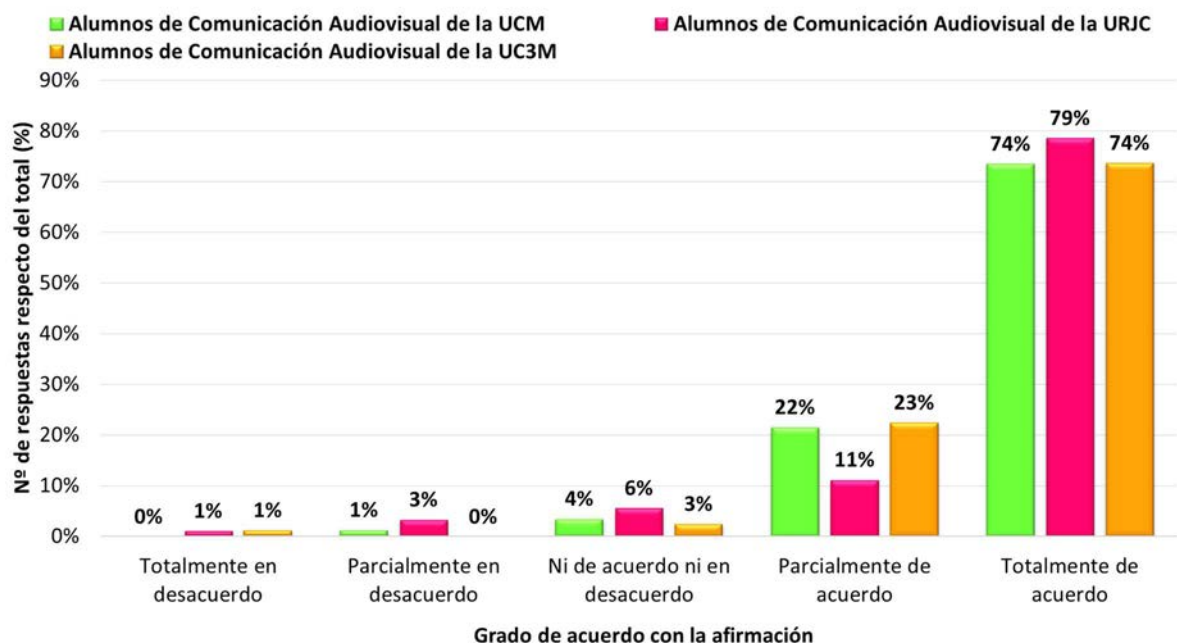


Figura 16

Pregunta A.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores



Resultados pregunta A.01

Figura 17

Pregunta A.01 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores

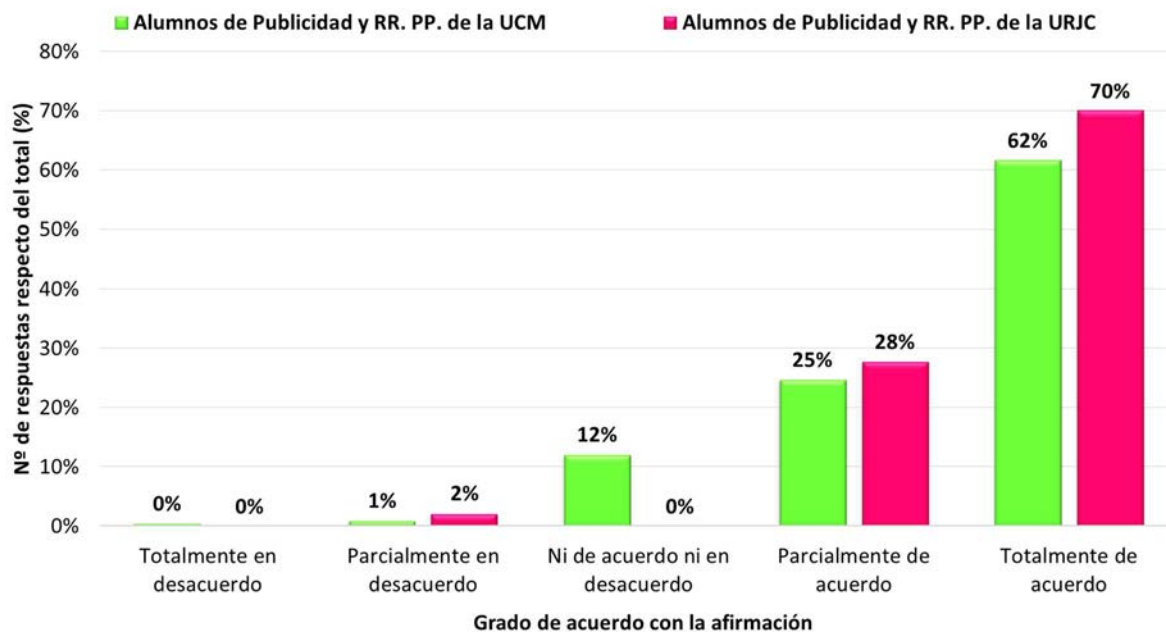


Figura 18

Pregunta A.01 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores

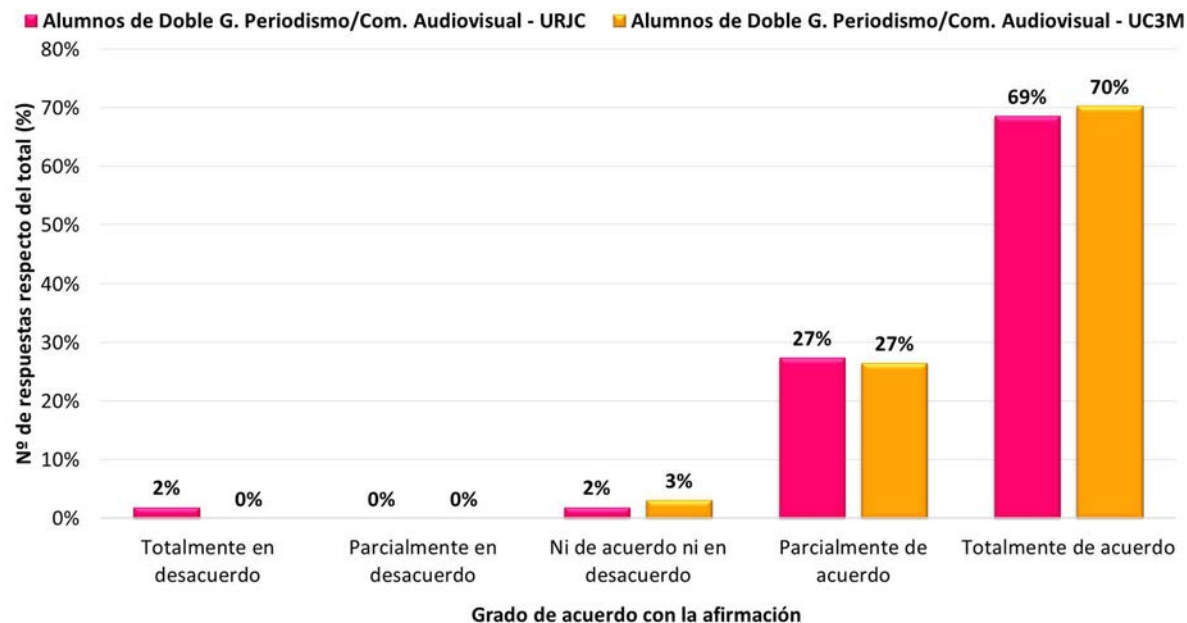


Figura 19

Pregunta A.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores

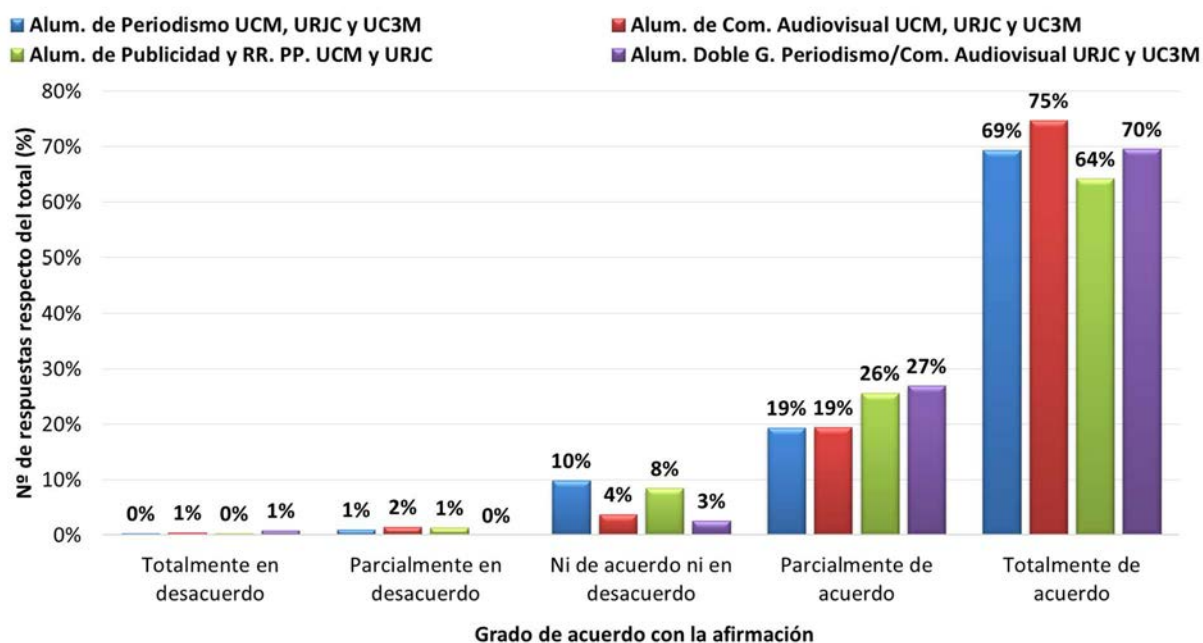
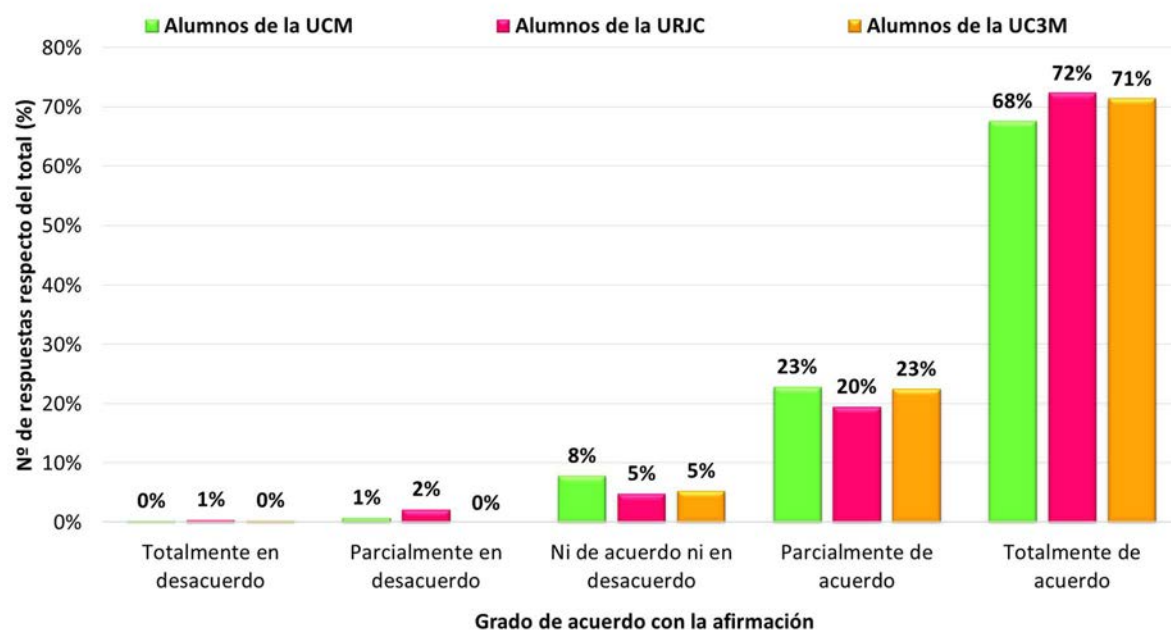


Figura 20

Pregunta A.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean buenos comunicadores



B.1.2 Resultados de la pregunta A.02

Figura 21

Pregunta A.02 - Resultados UCM - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra

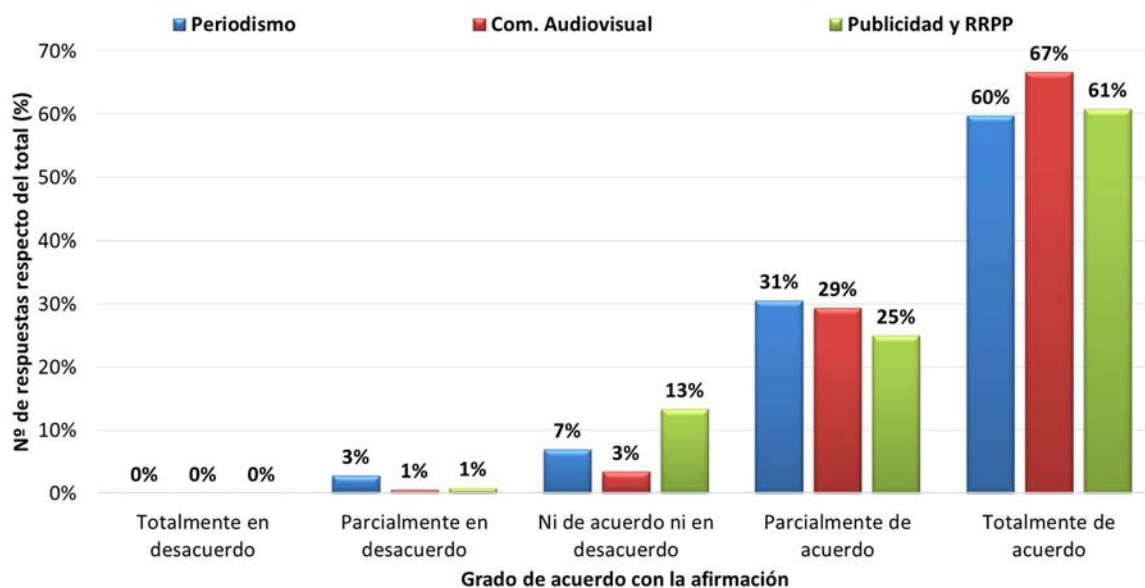
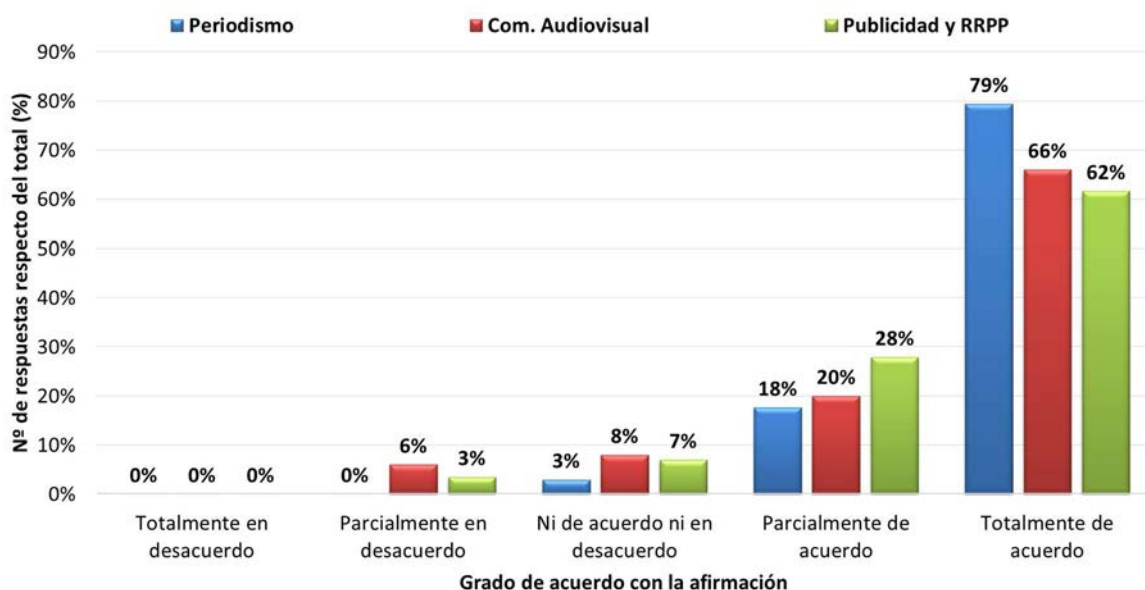


Figura 22

Pregunta A.02 - Resultados UCM - 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra



Resultados pregunta A.02

Figura 23

Pregunta A.02 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra

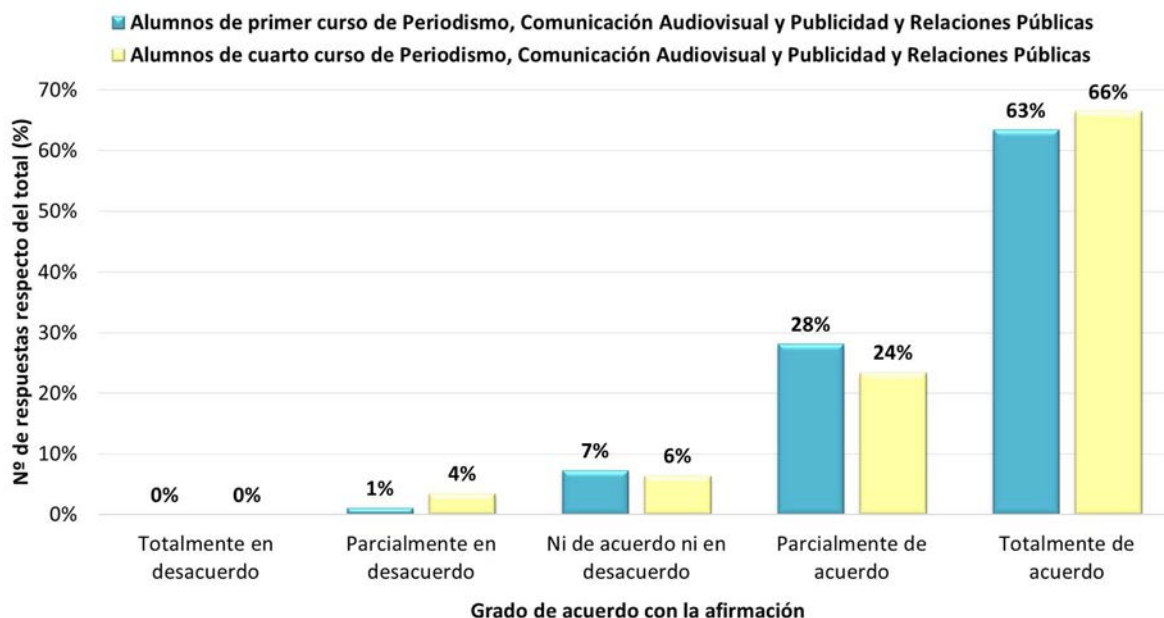


Figura 24

Pregunta A.02 - Resultados UCM especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra

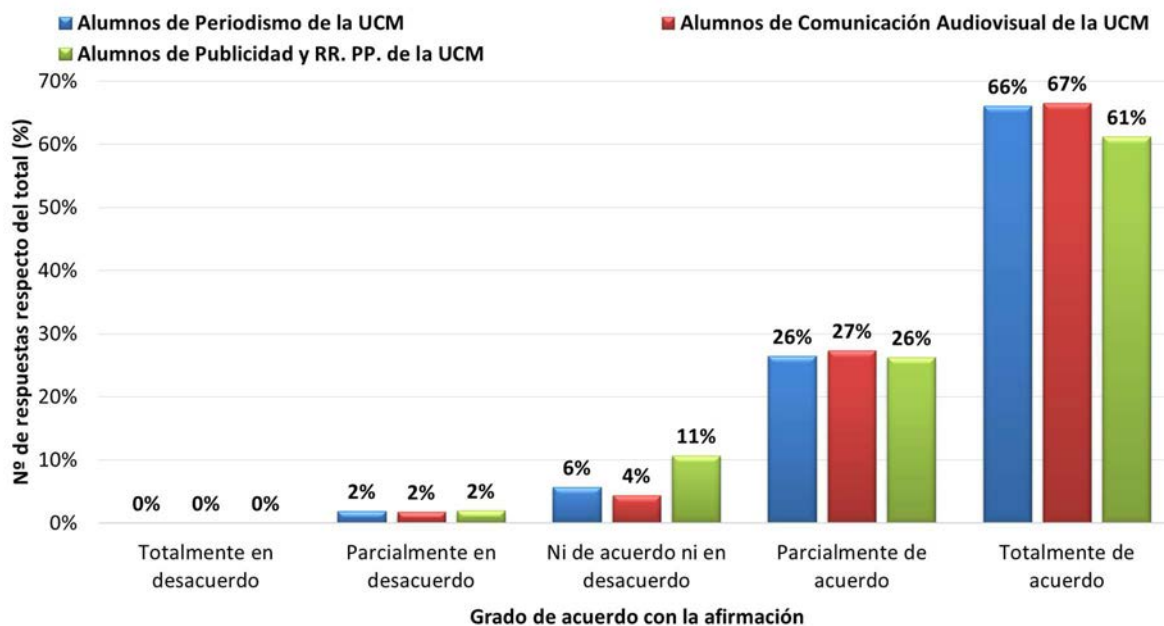


Figura 25

Pregunta A.02 - Resultados URJC - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra

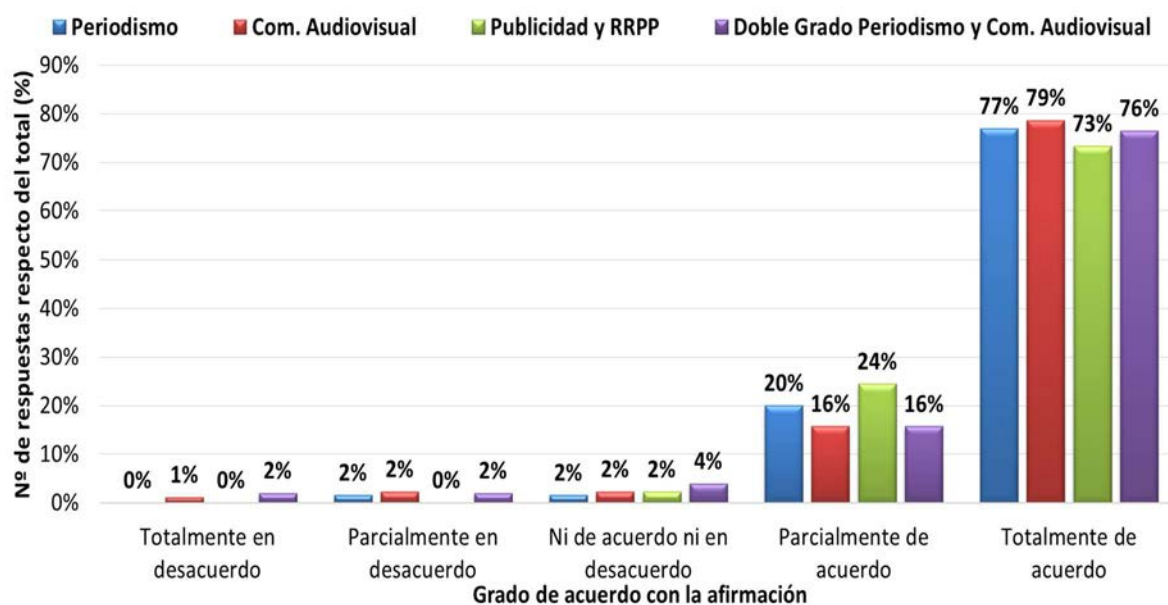
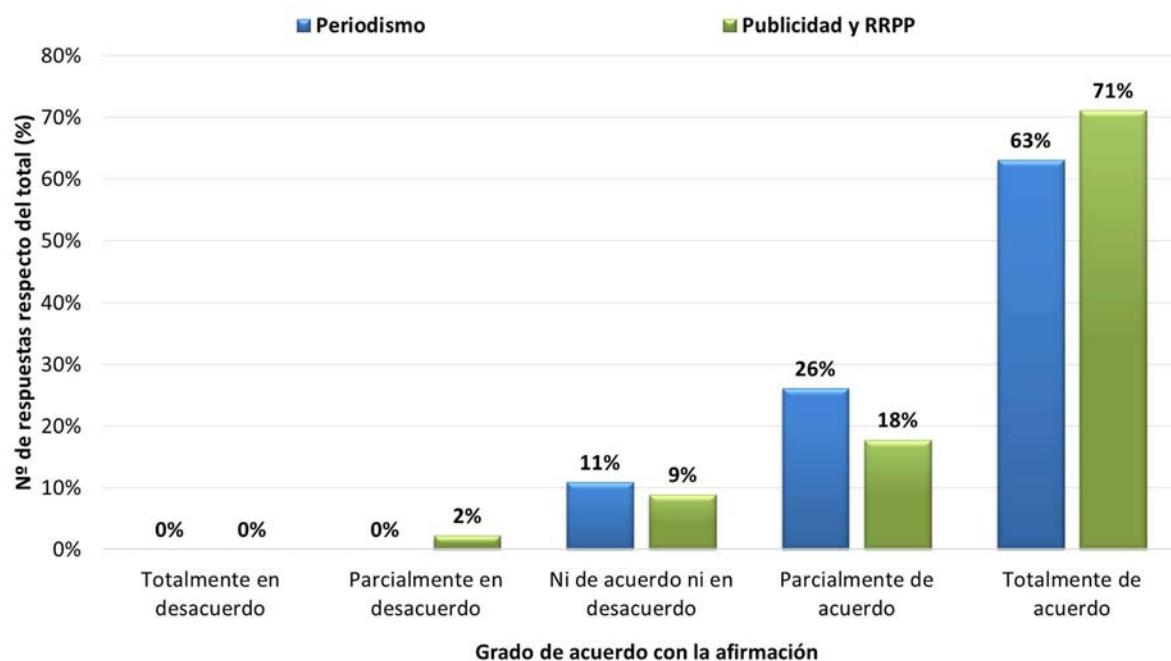


Figura 26

Pregunta A.02 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra



Resultados pregunta A.02

Figura 27

Pregunta A.02 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra

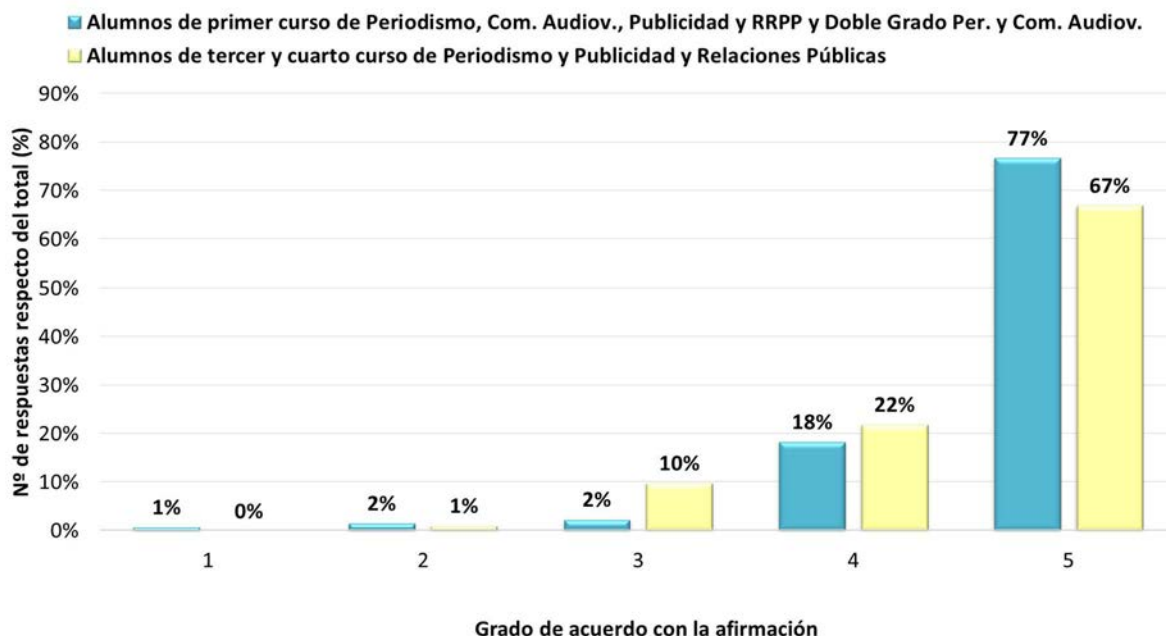


Figura 28

Pregunta A.02 - Resultados URJC especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra

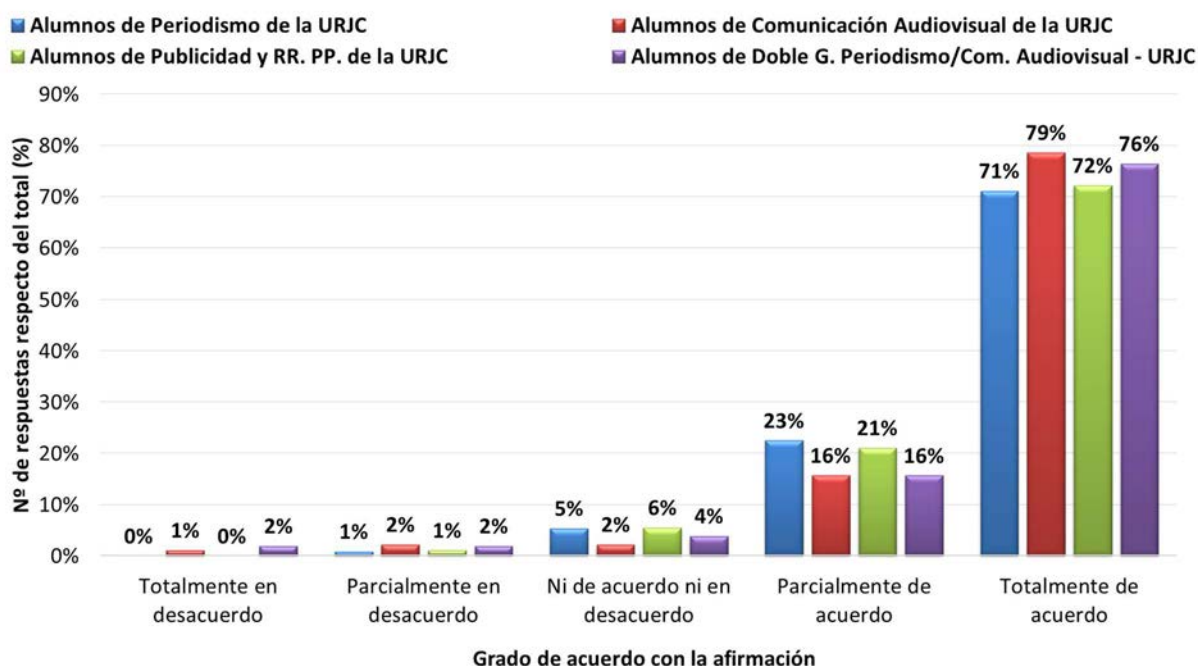


Figura 29

Pregunta A.02 - Resultados UC3M - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra

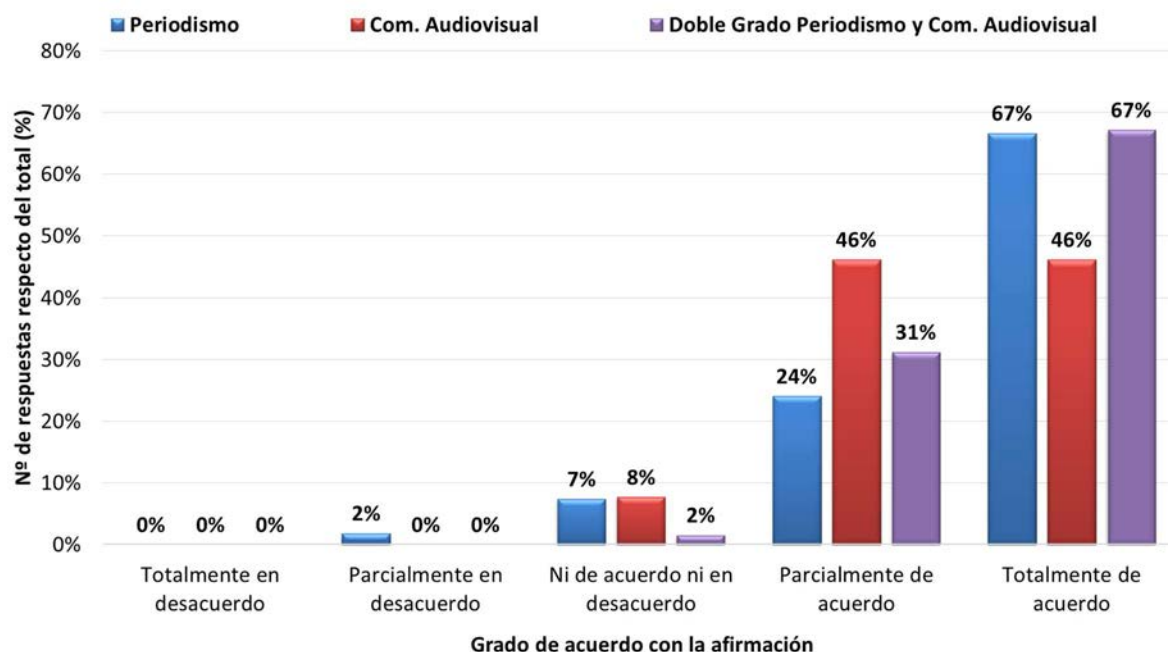
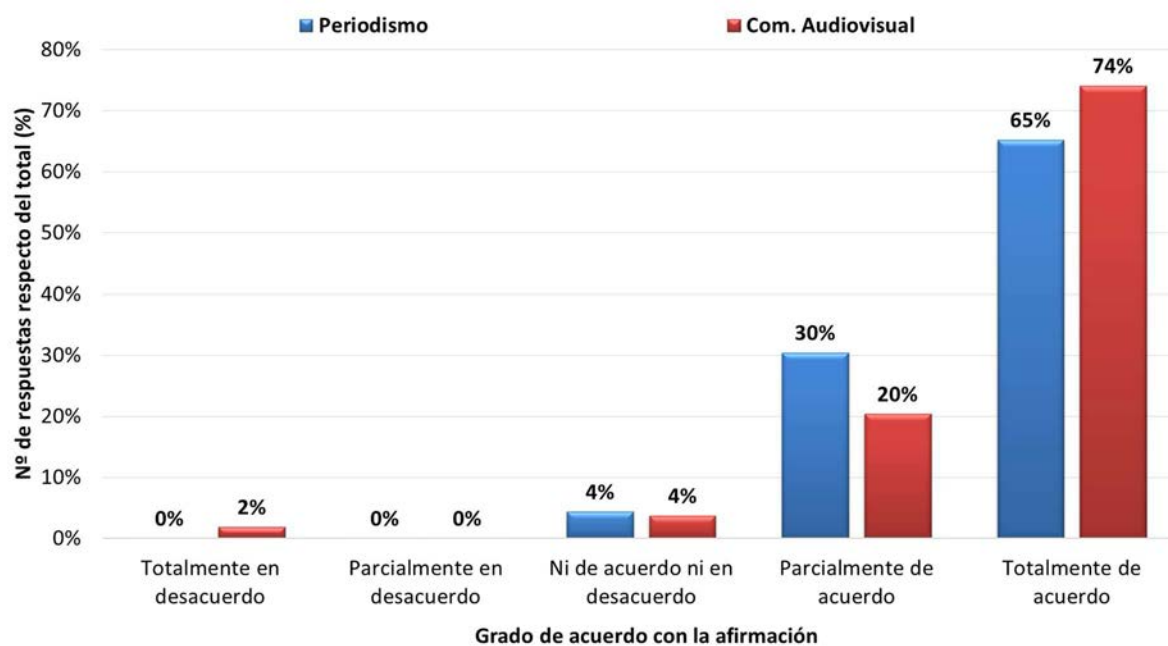


Figura 30

Pregunta A.02 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra



Resultados pregunta A.02

Figura 31

Pregunta A.02 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra

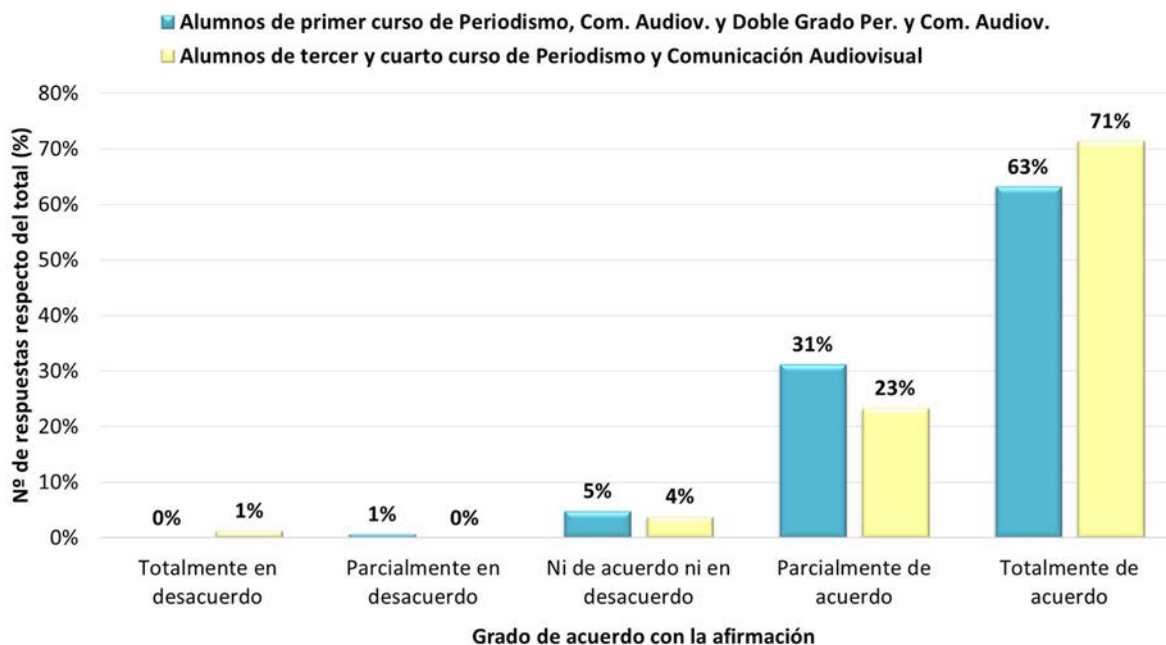


Figura 32

Pregunta A.03 - Resultados UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

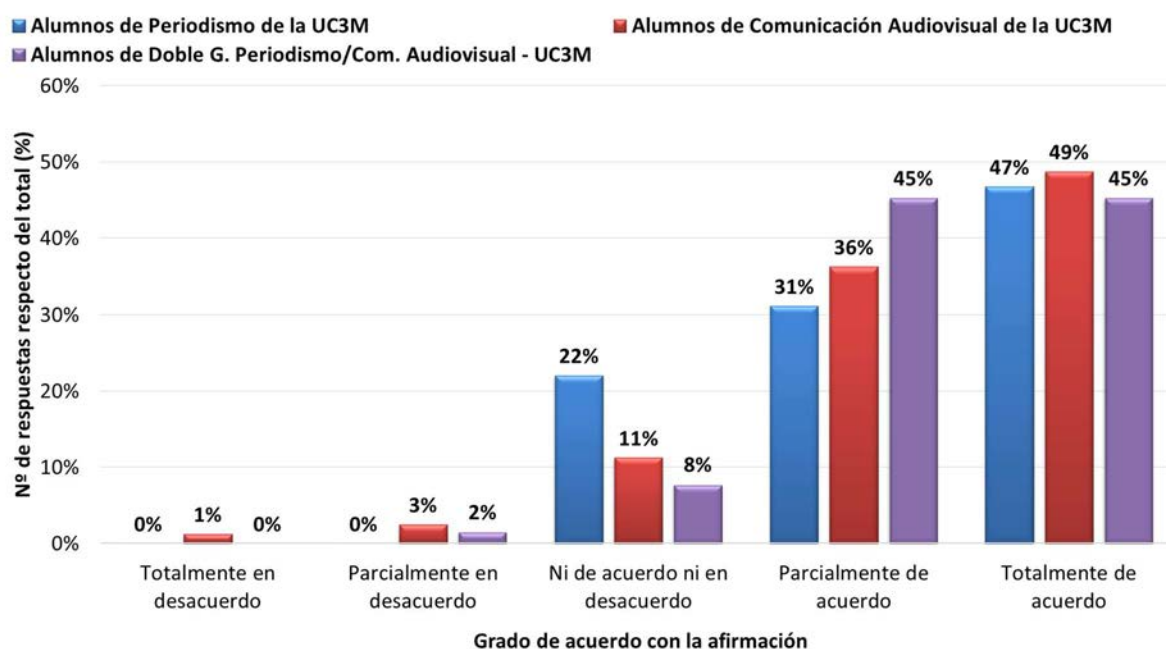


Figura 33

Pregunta A.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra

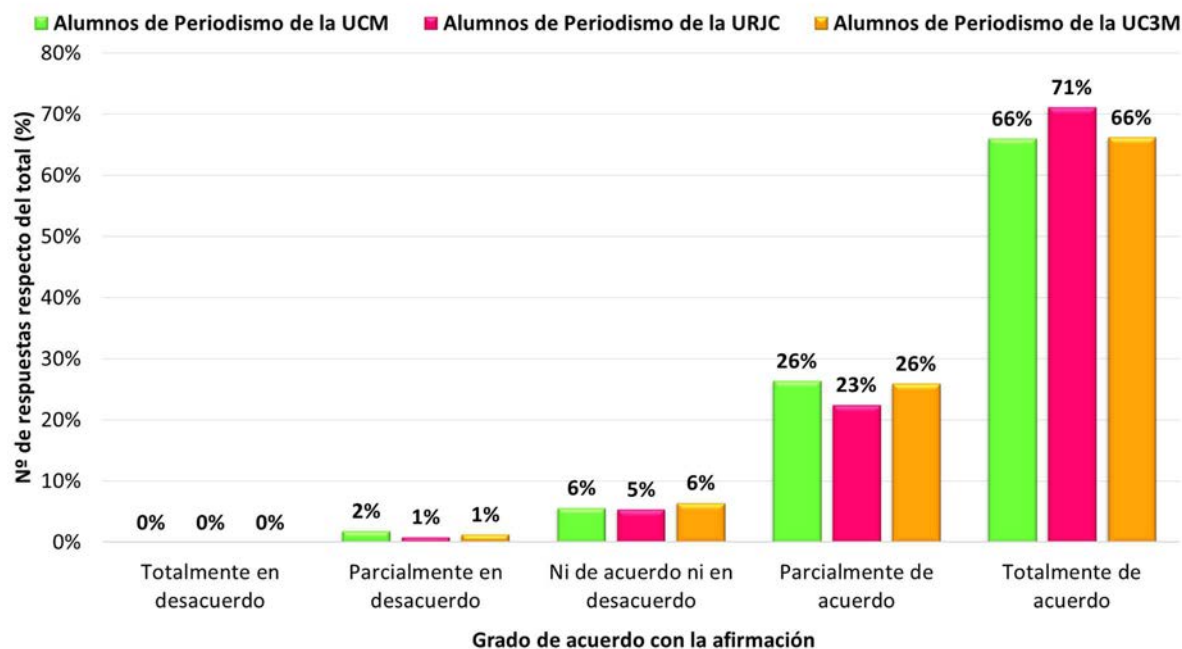
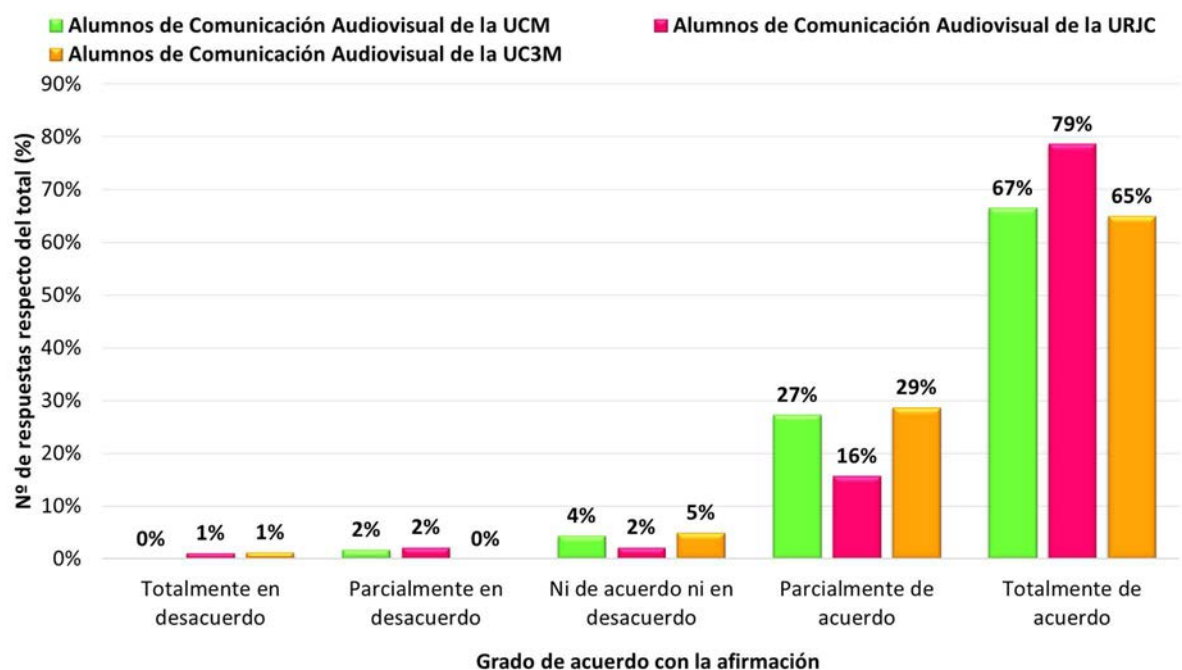


Figura 34

Pregunta A.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra



Resultados pregunta A.02

Figura 35

Pregunta A.02 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra

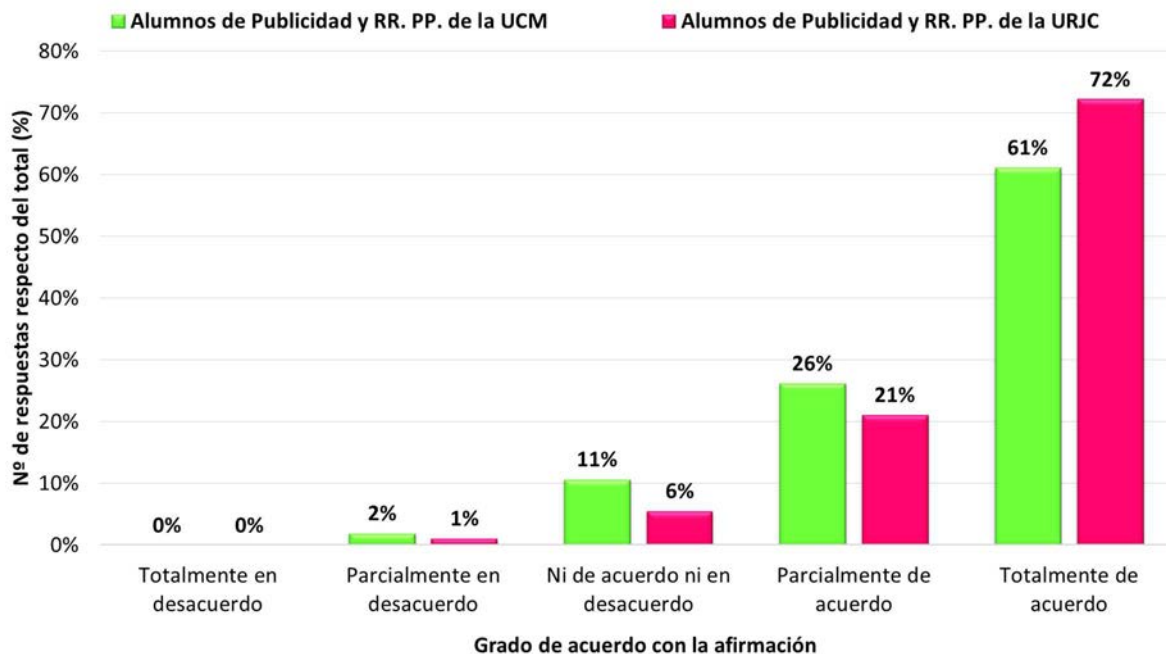


Figura 36

Pregunta A.02 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra

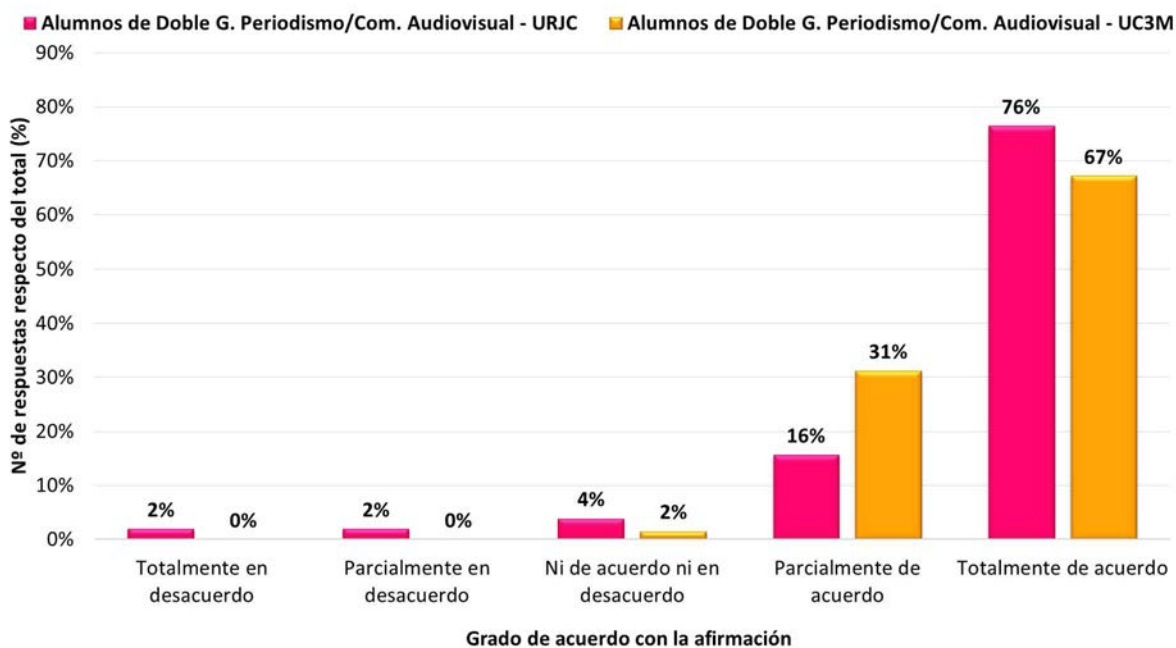


Figura 37

Pregunta A.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

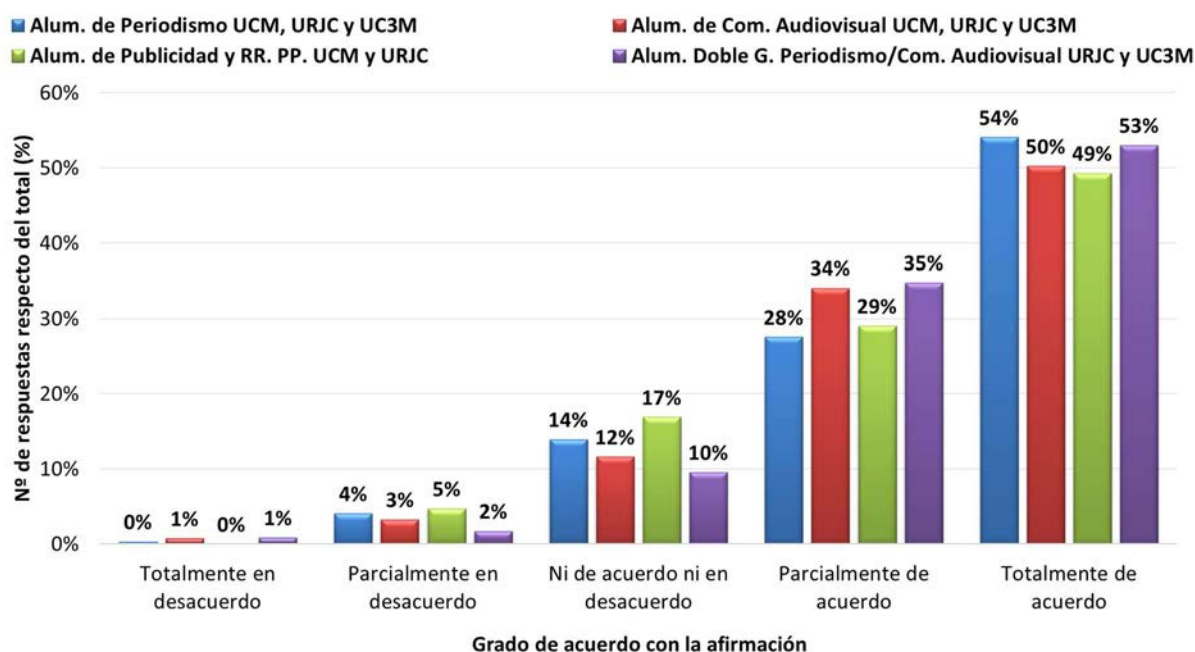
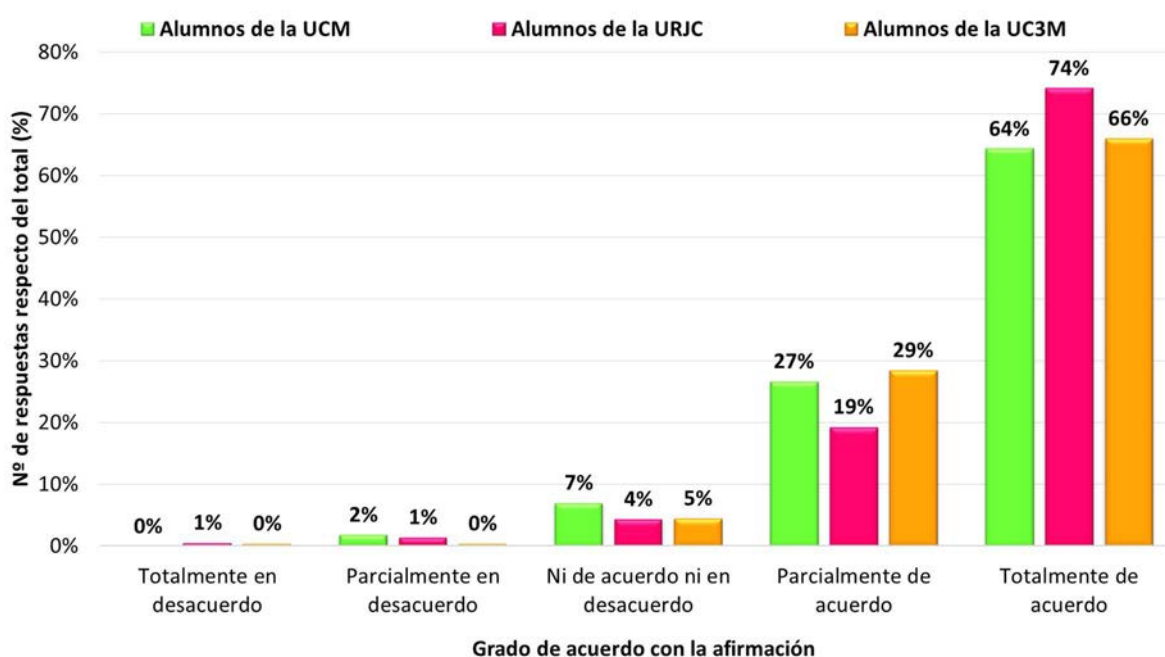


Figura 38

Pregunta A.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra



B.1.3 Resultados de la pregunta A.03

Figura 39

Pregunta A.03 - Resultados UCM - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

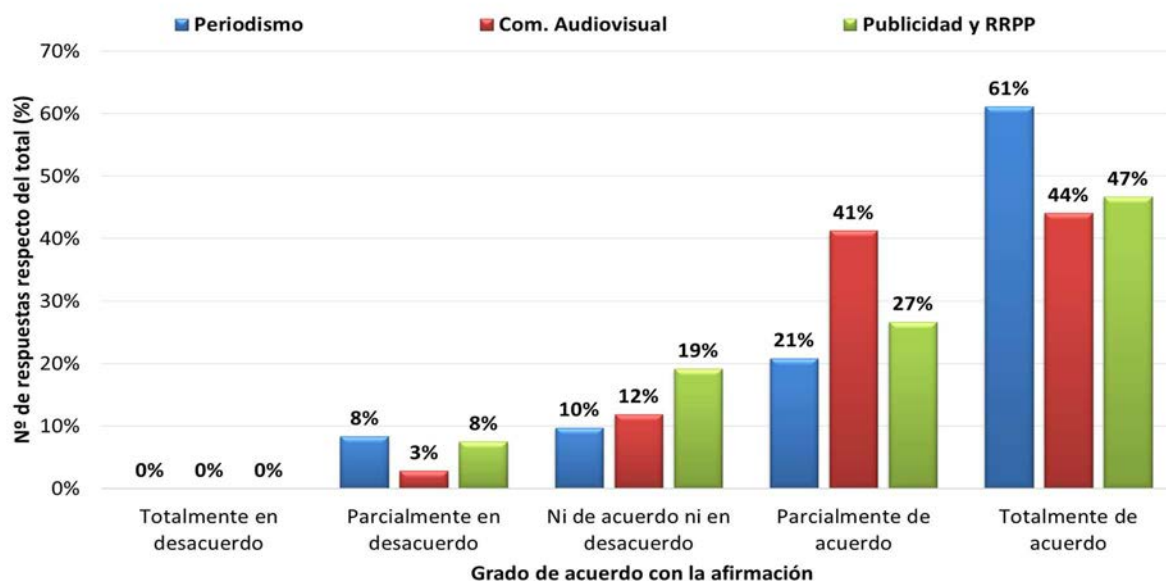
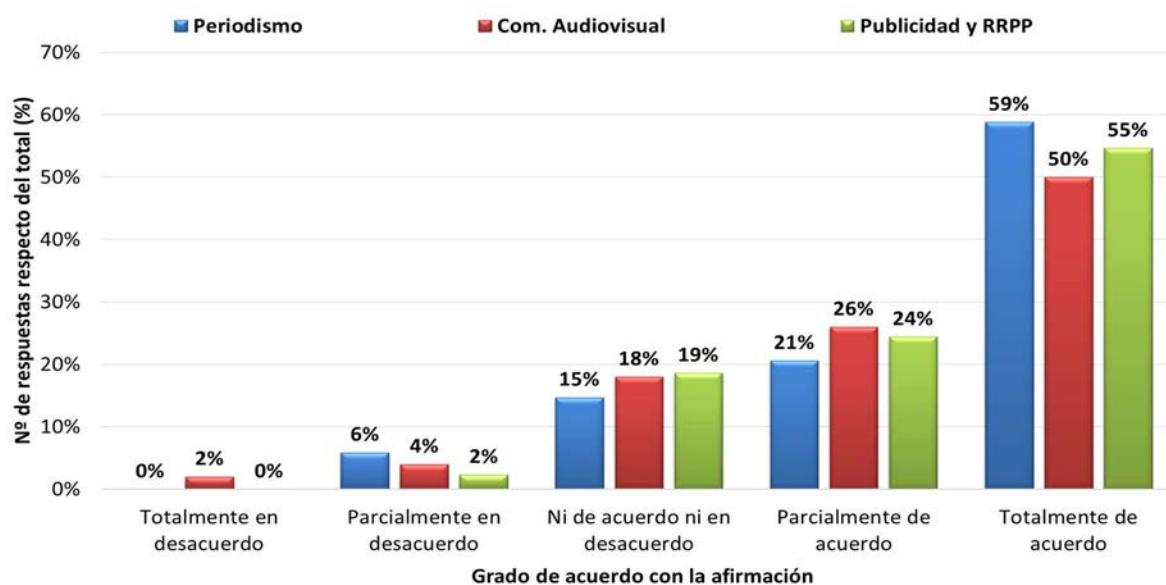


Figura 40

Pregunta A.03 - Resultados UCM - 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada



Resultados pregunta A.03

Figura 41

Pregunta A.03 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

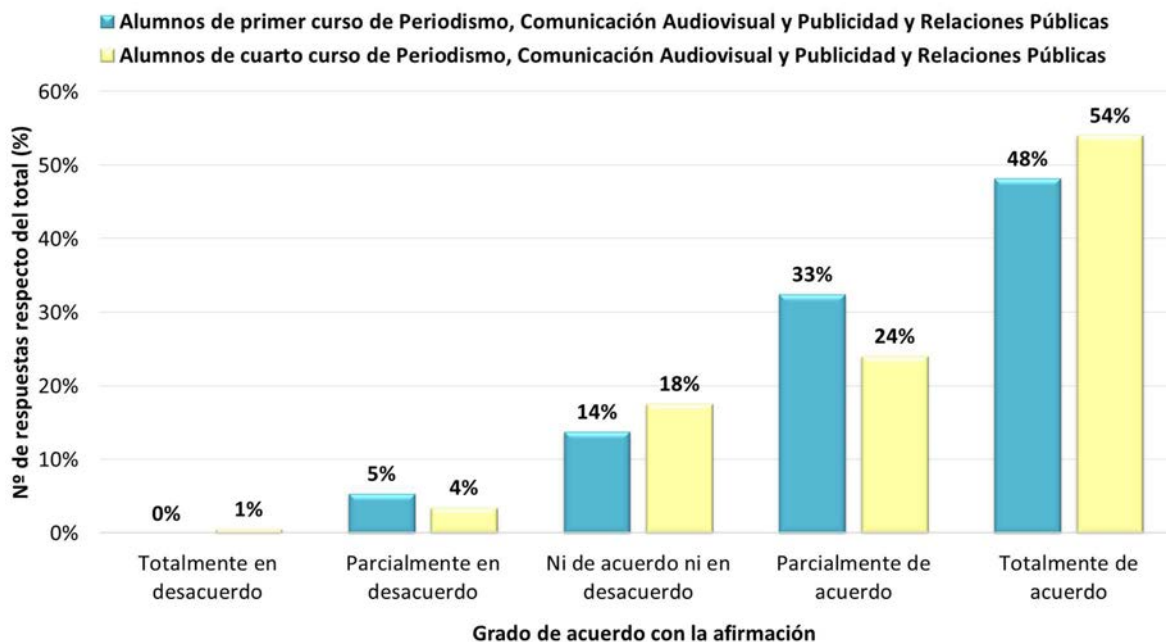


Figura 42

Pregunta A.03 - Resultados UCM especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

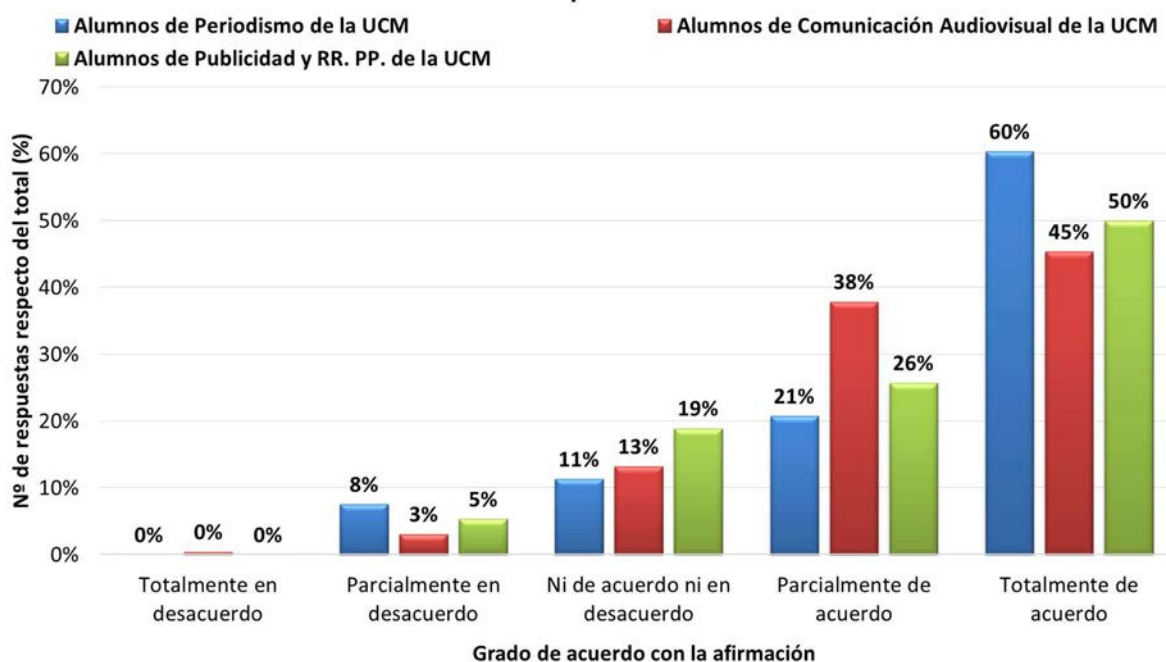


Figura 43

Pregunta A.03 - Resultados URJC - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

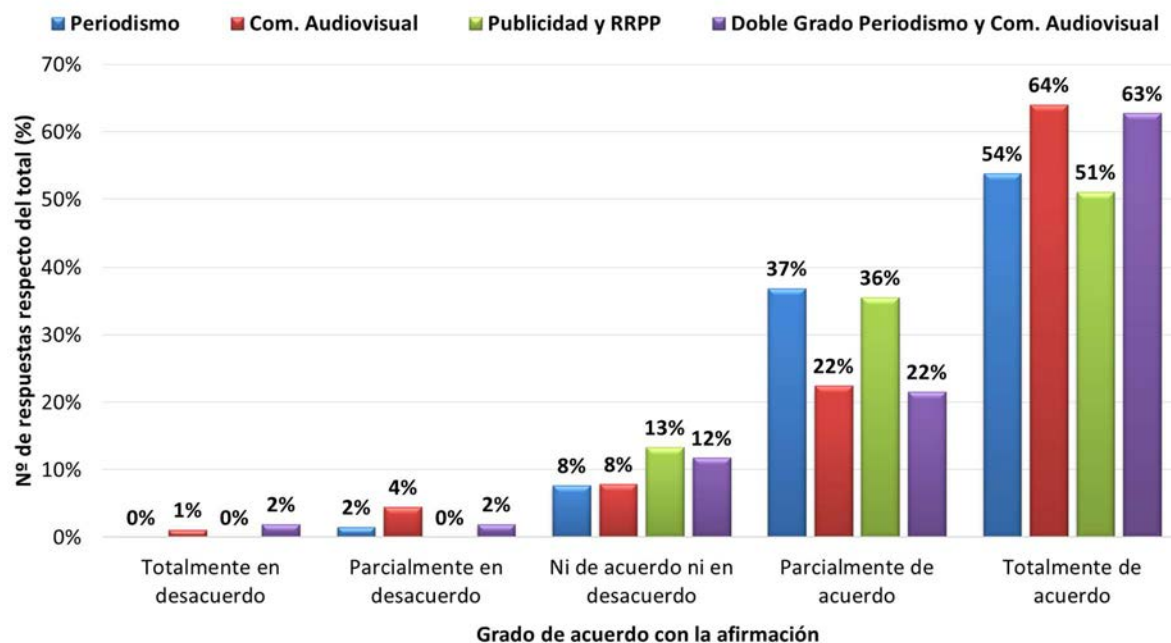
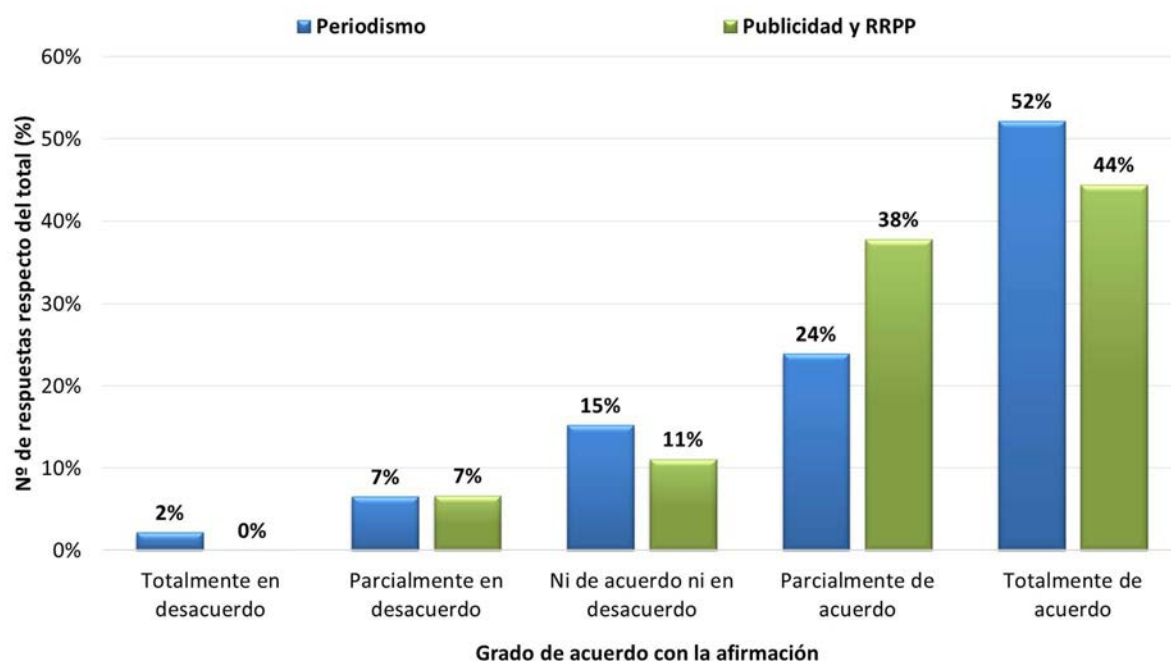


Figura 44

Pregunta A.03 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada



Resultados pregunta A.03

Figura 45

Pregunta A.03 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

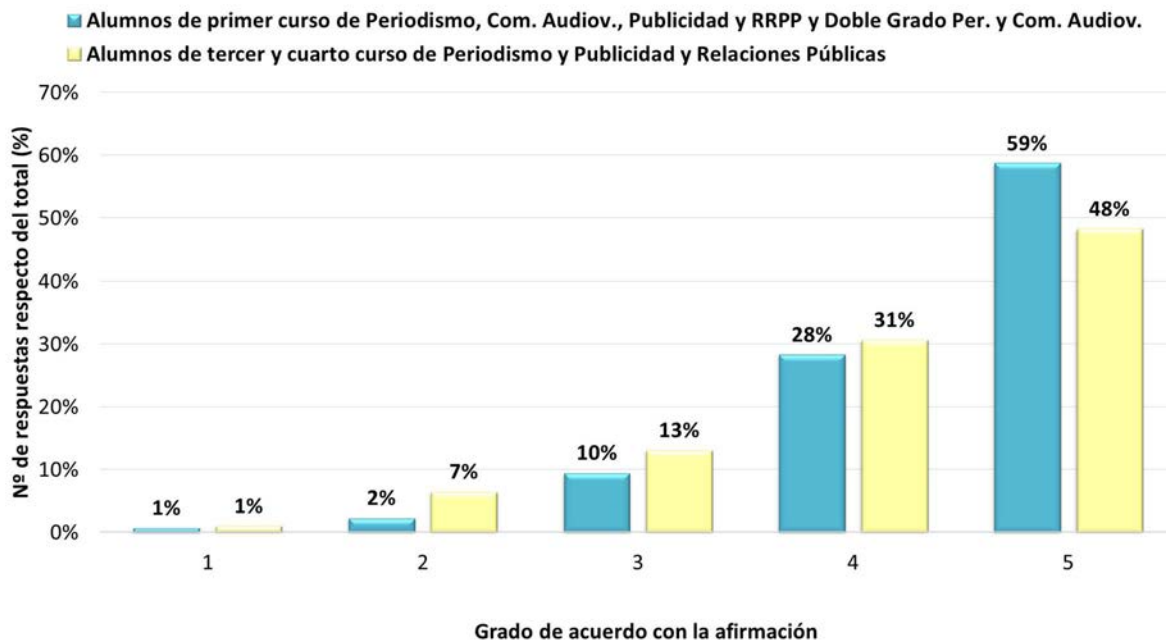


Figura 46

Pregunta A.03 - Resultados URJC especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

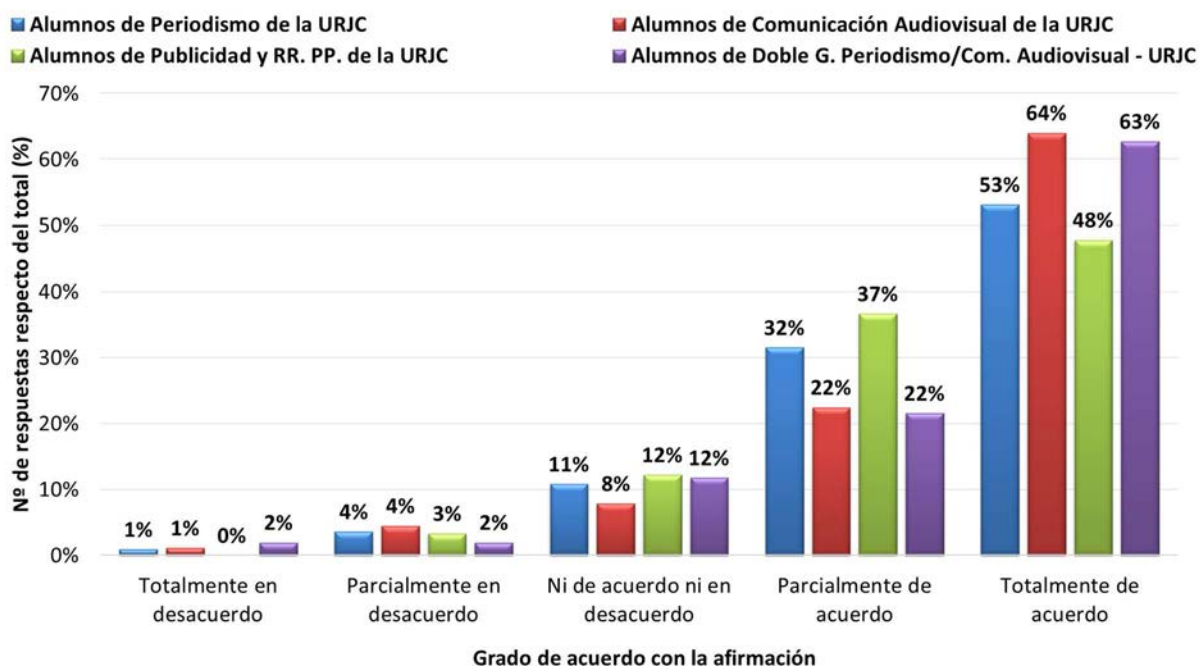


Figura 47

Pregunta A.03 - Resultados UC3M - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

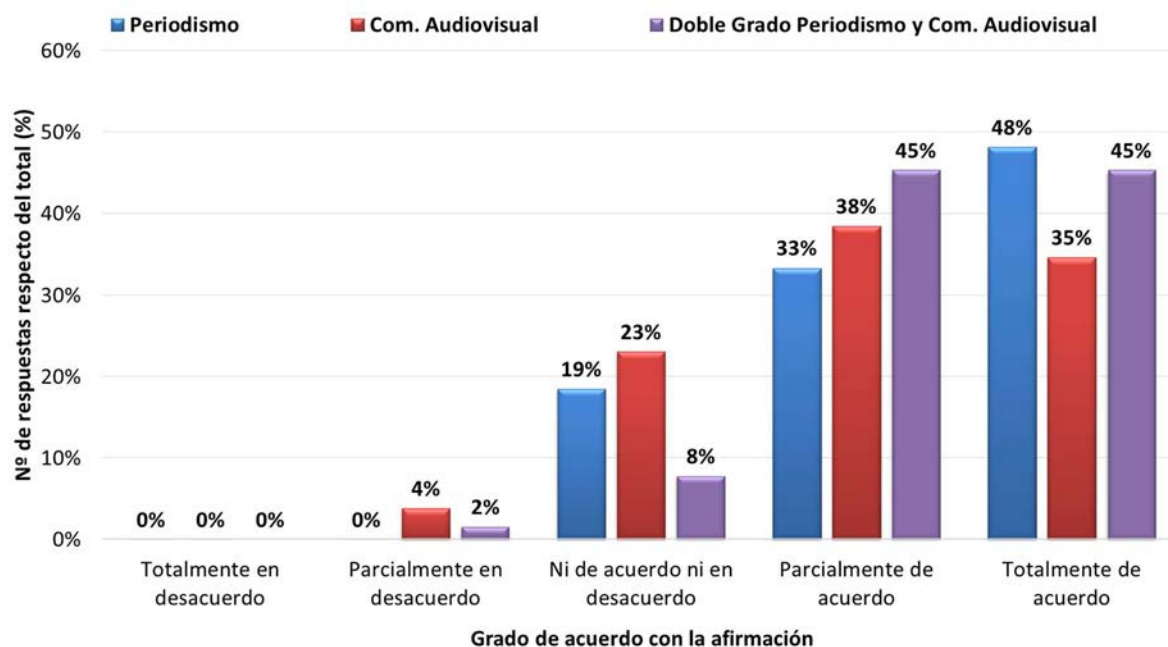
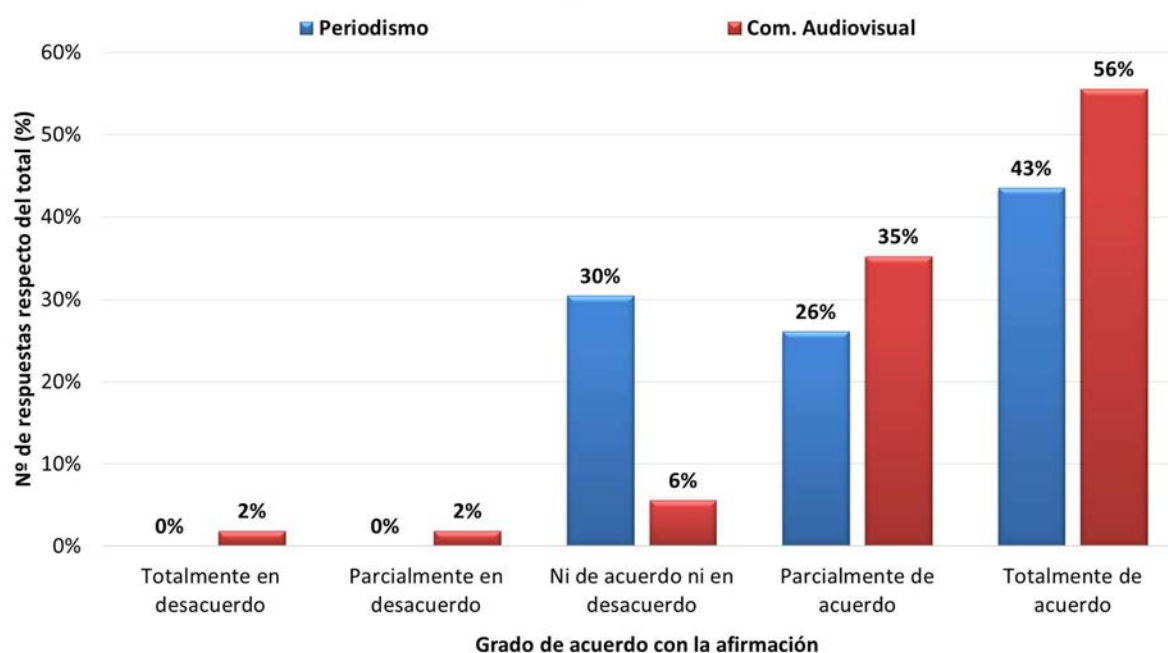


Figura 48

Pregunta A.03 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada



Resultados pregunta A.03

Figura 49

Pregunta A.03 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

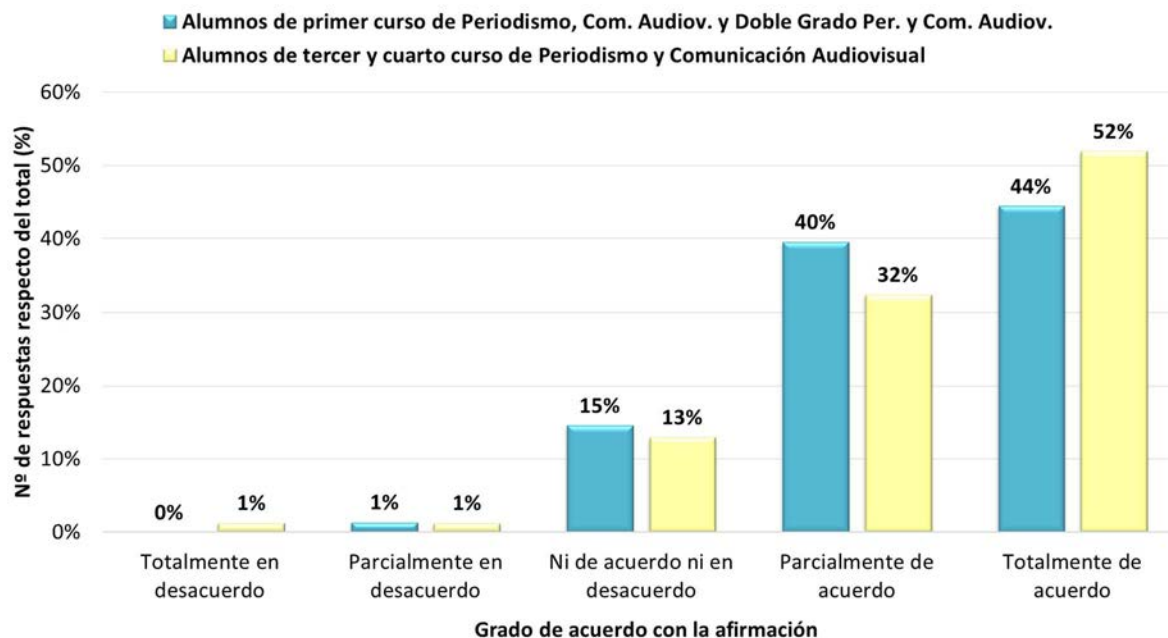


Figura 50

Pregunta A.03 - Resultados UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

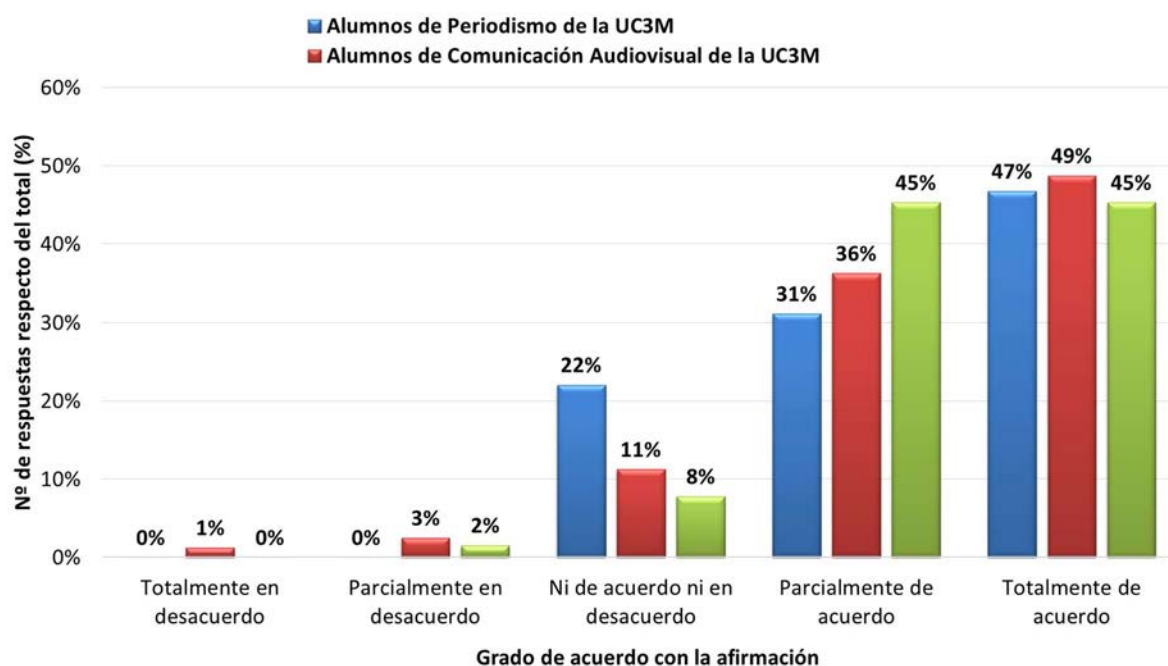


Figura 51

Pregunta A.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

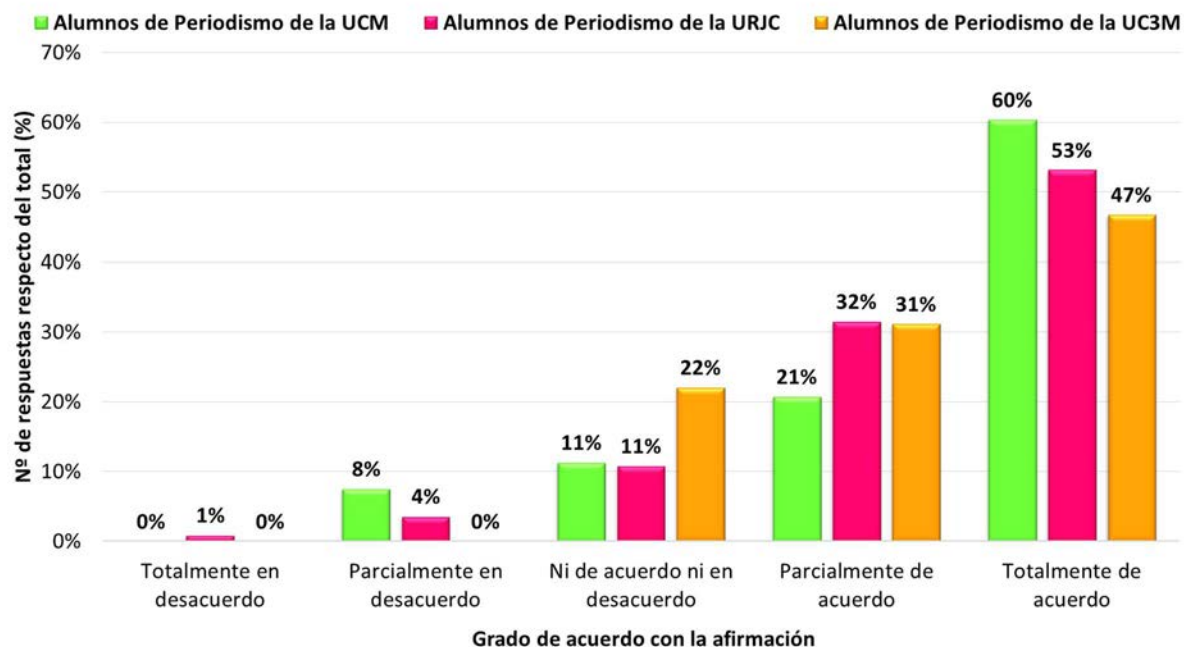
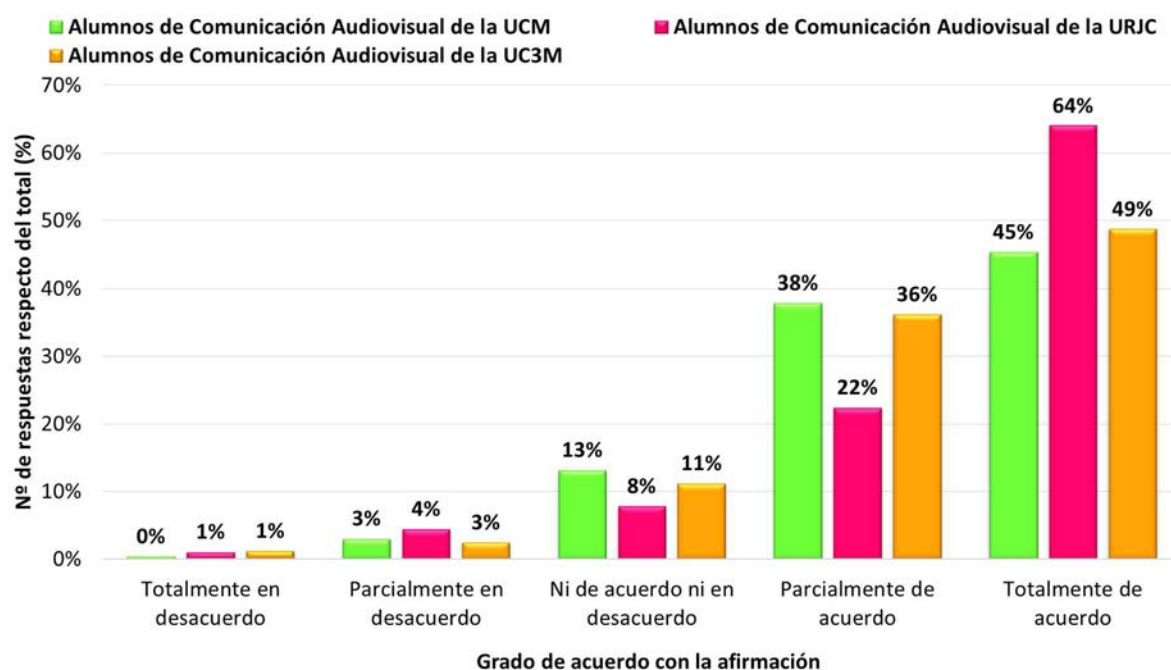


Figura 52

Pregunta A.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada



Resultados pregunta A.03

Figura 53

Pregunta A.03 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

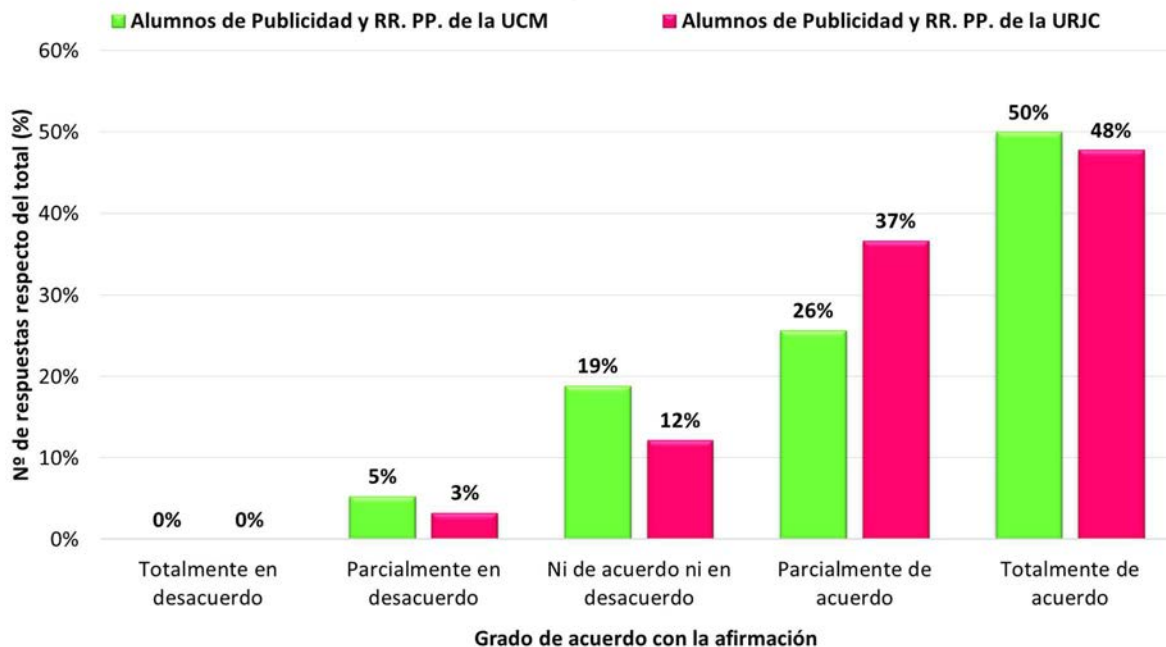


Figura 54

Pregunta A.03 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

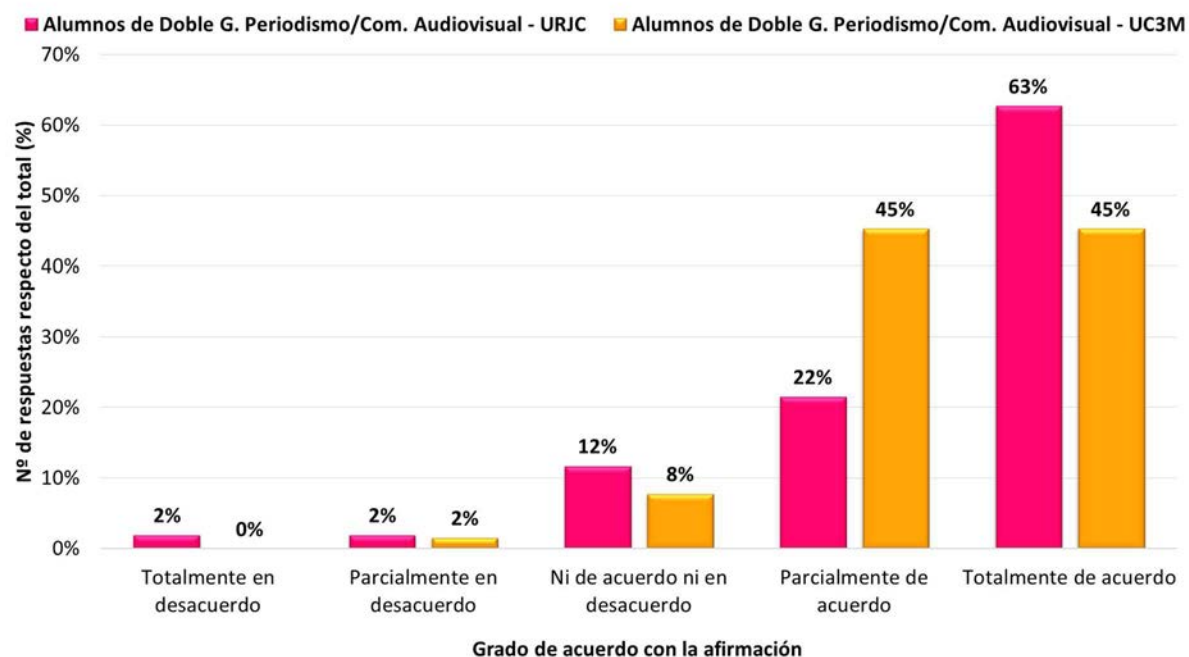


Figura 55

Pregunta A.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

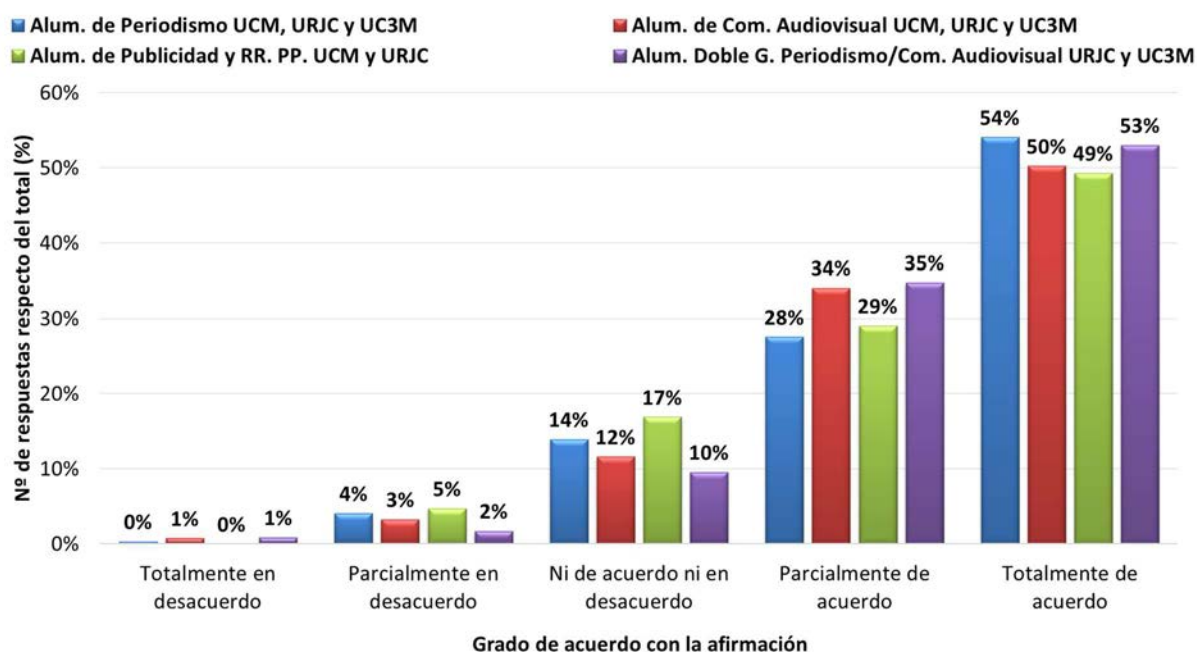
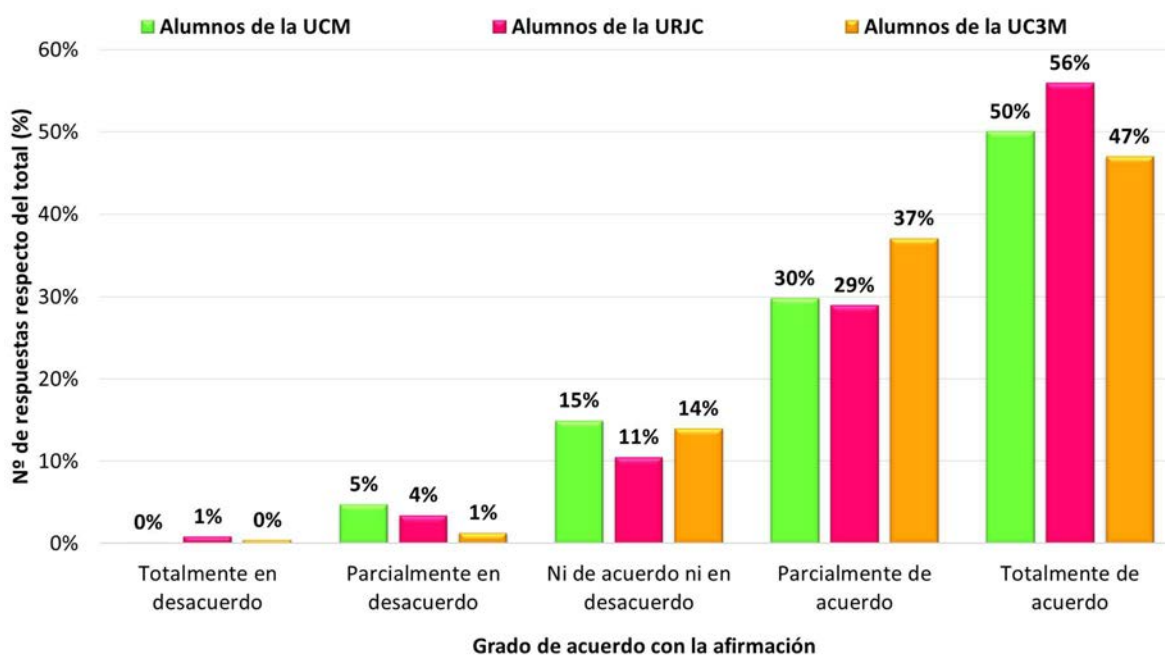


Figura 56

Pregunta A.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada



B.1.4 Resultados de la pregunta A.04

Figura 57

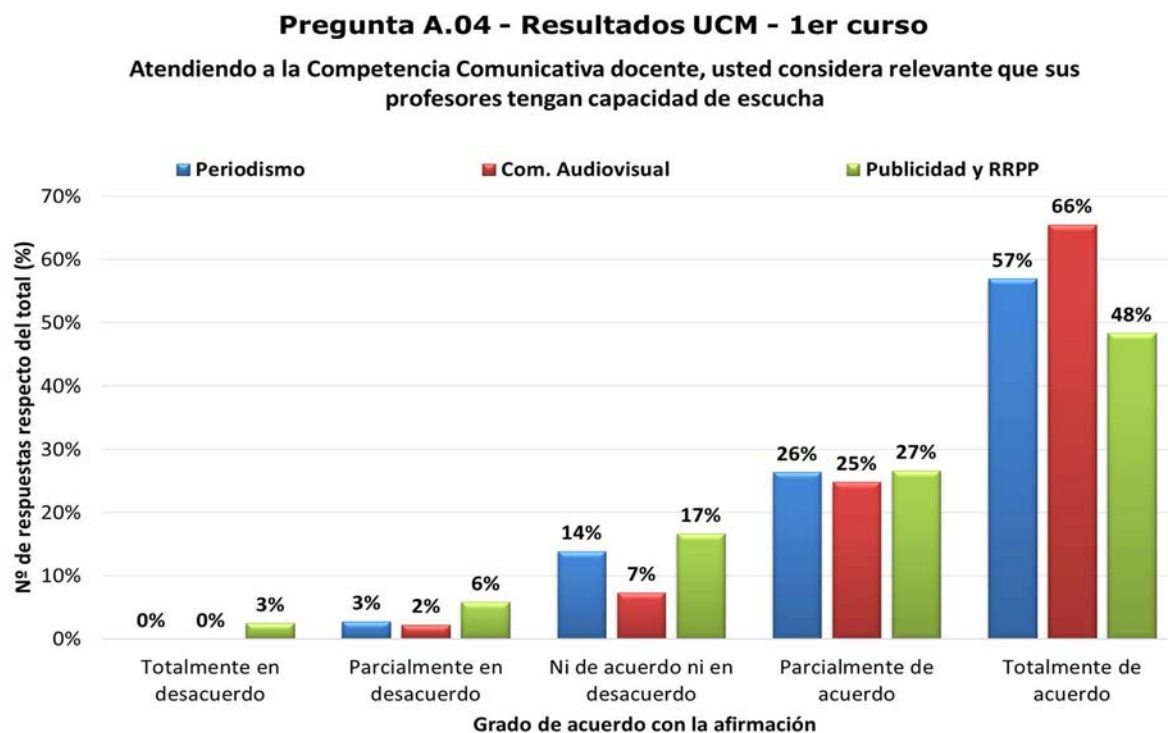


Figura 58

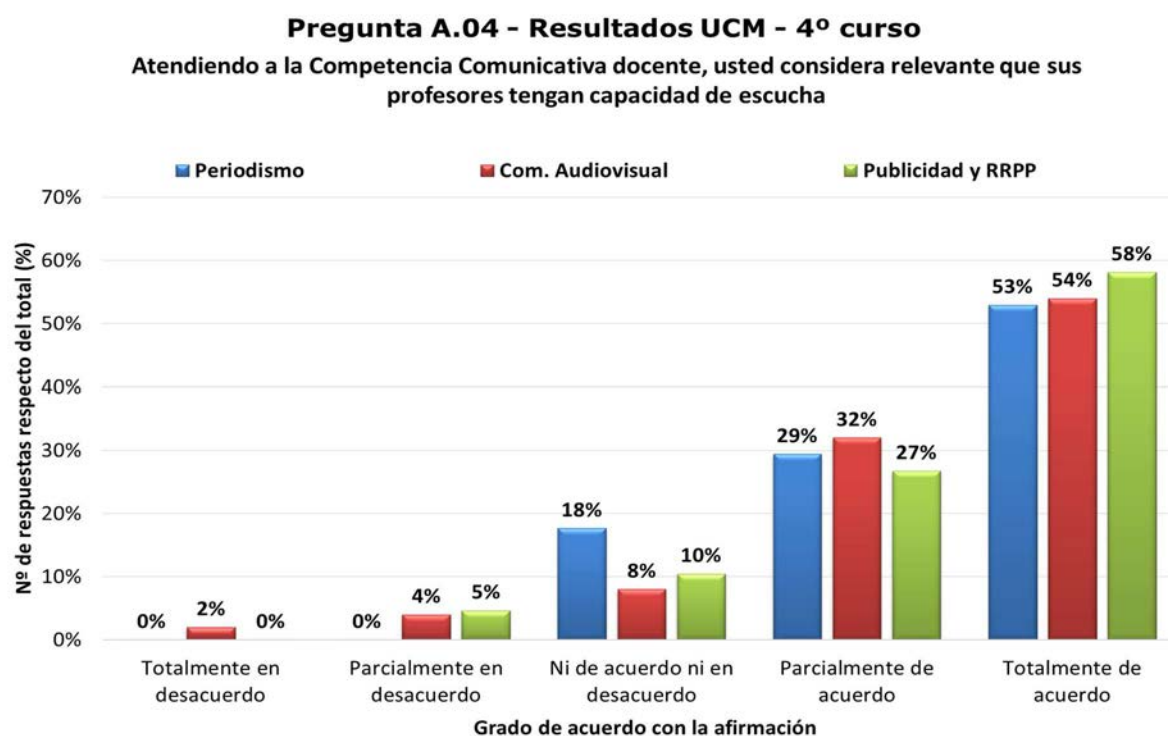


Figura 59

Pregunta A.04 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha

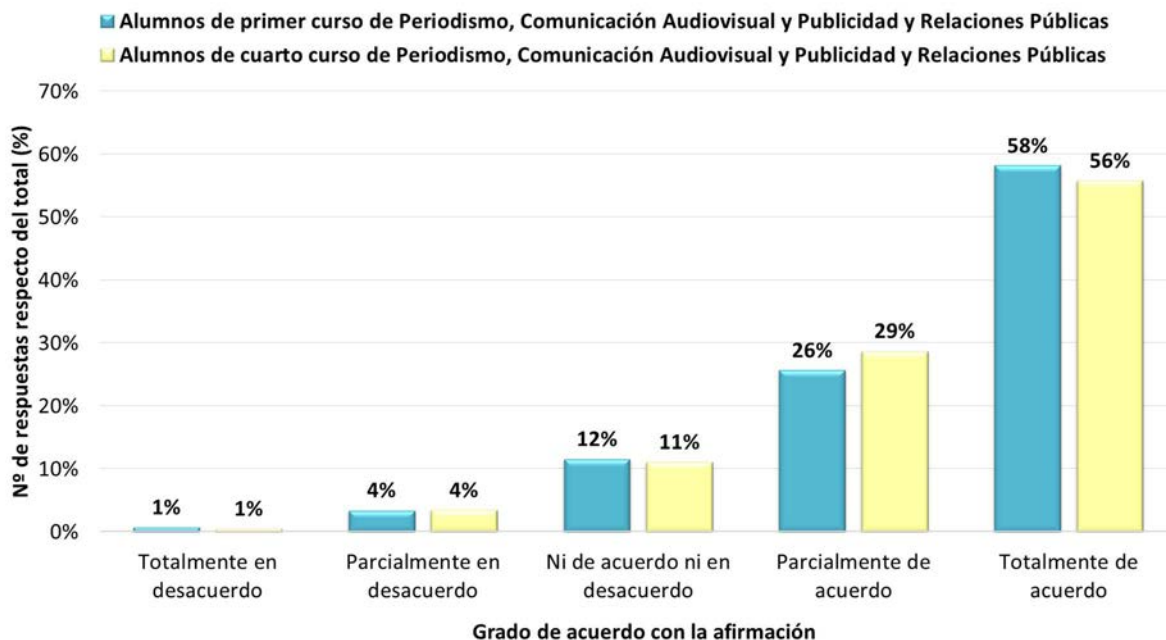


Figura 60

Pregunta A.04 - Resultados UCM especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha

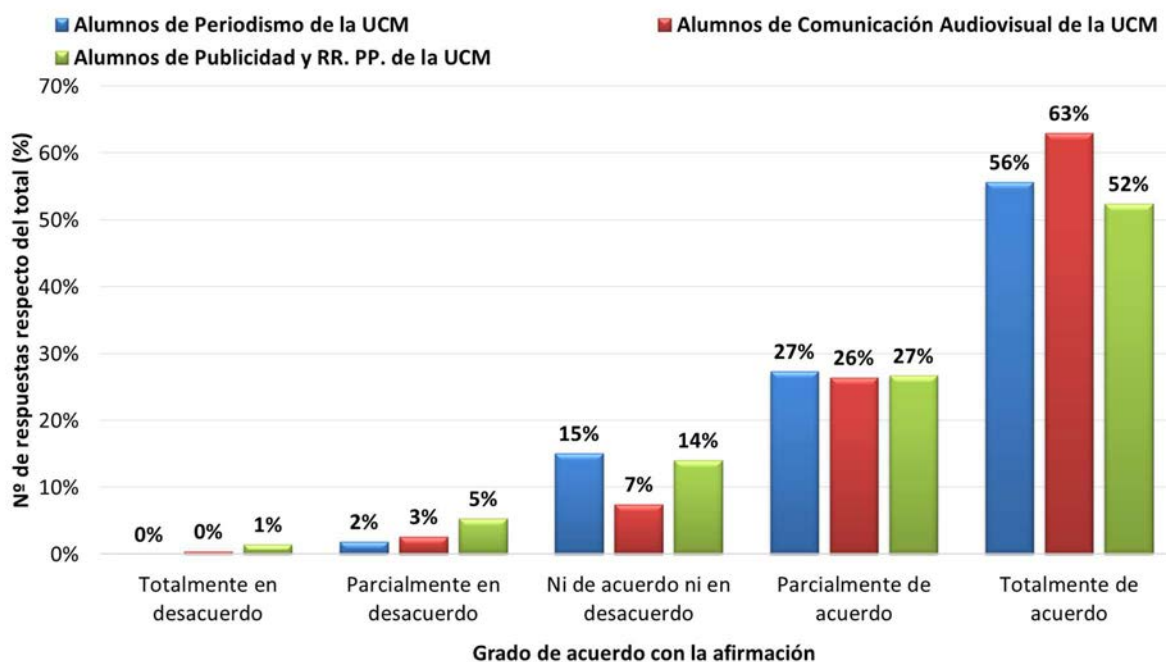


Figura 61

Pregunta A.04 - Resultados URJC - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha

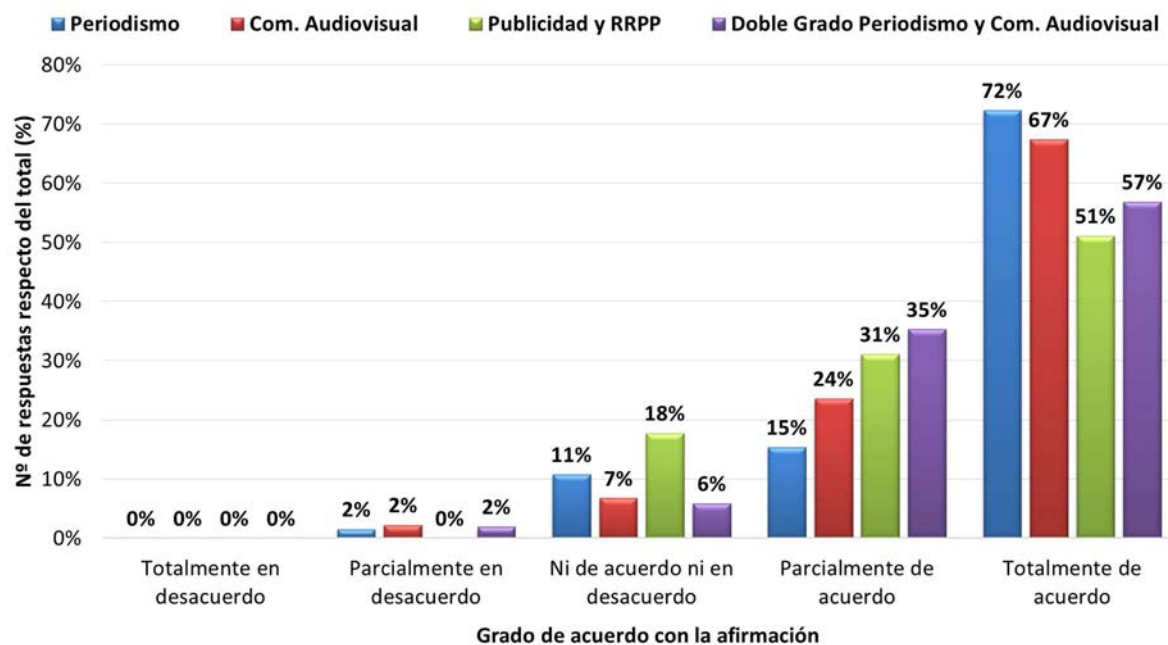
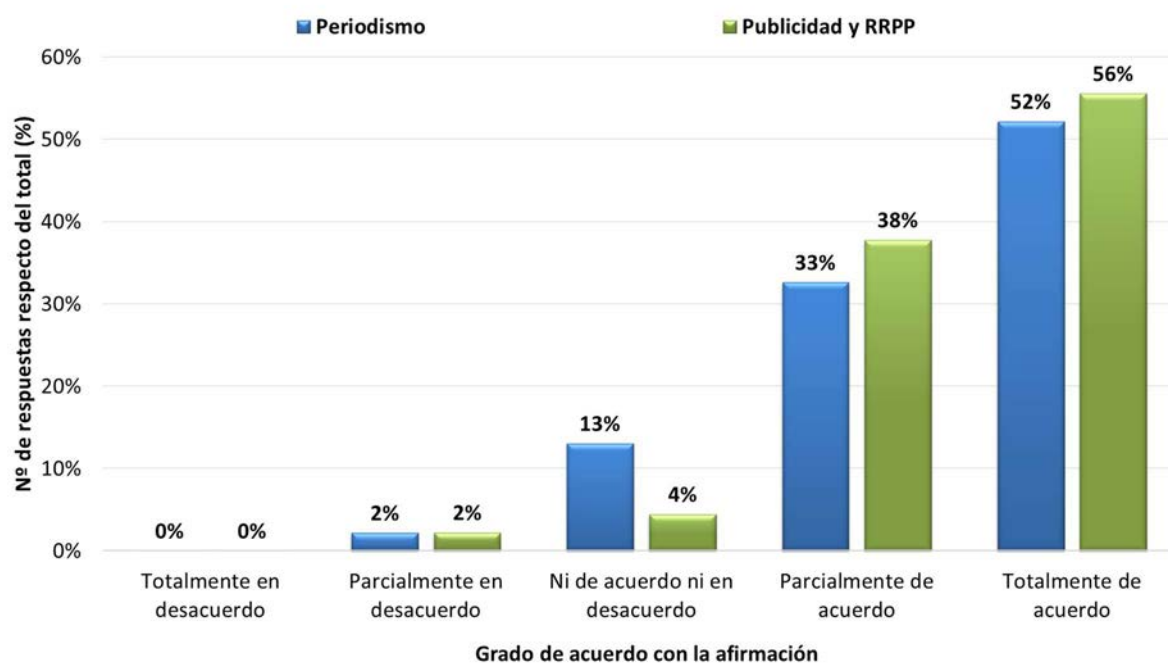


Figura 62

Pregunta A.04 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha



Resultados pregunta A.04

Figura 63

Pregunta A.04 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha

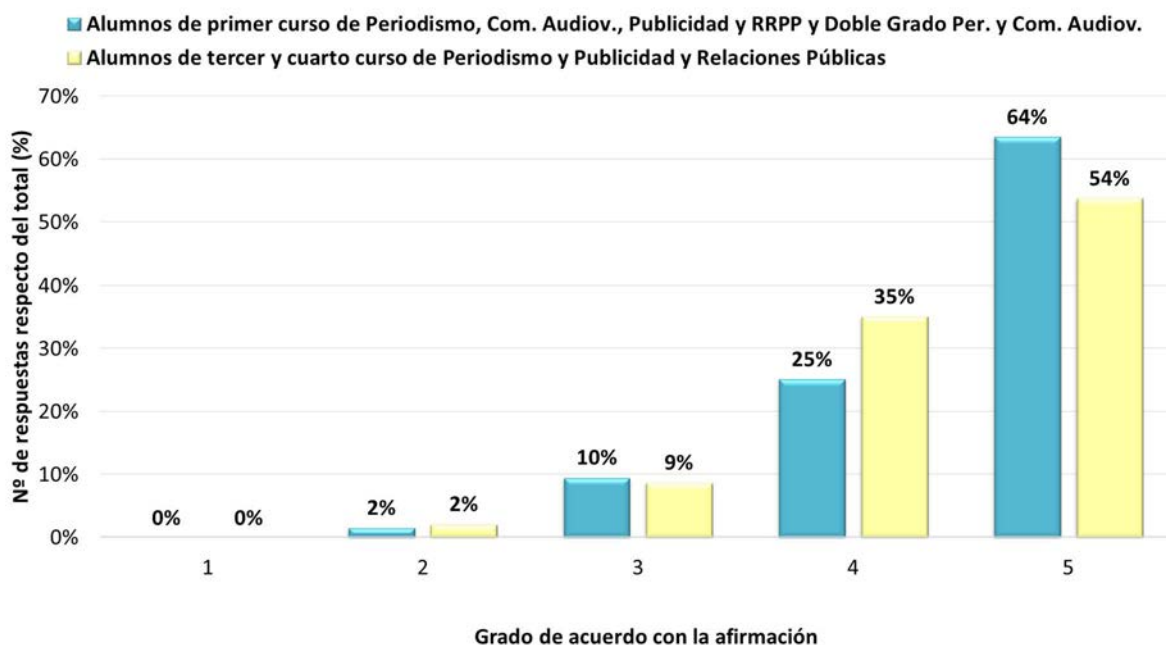


Figura 64

Pregunta A.04 - Resultados URJC especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha

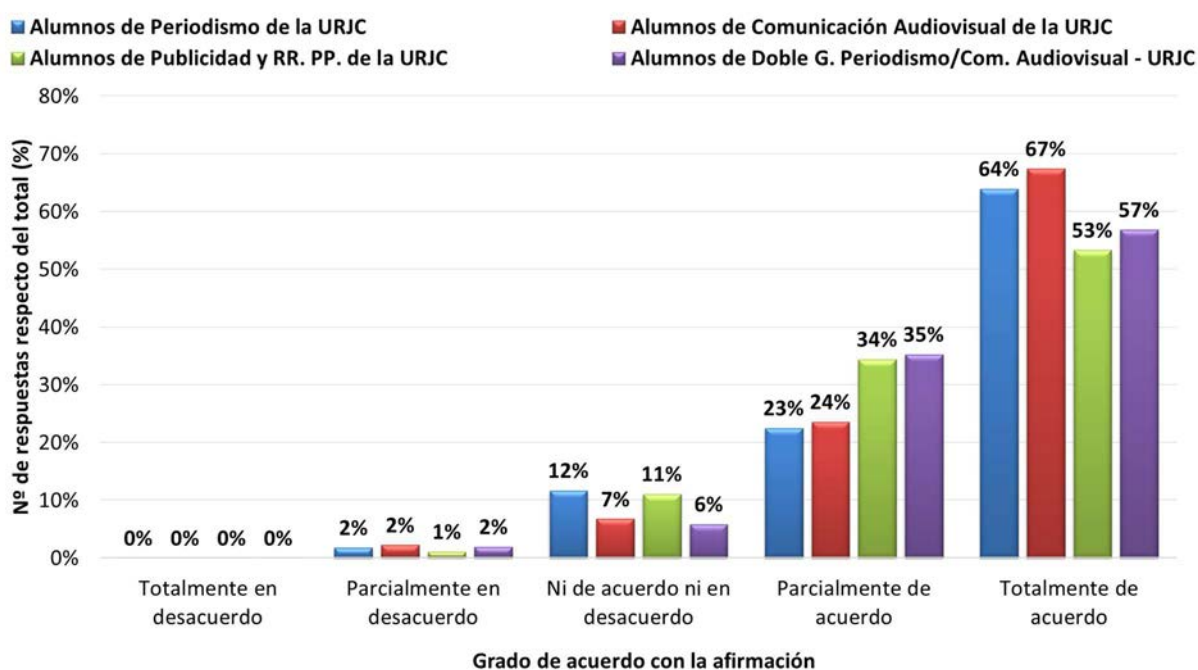


Figura 65

Pregunta A.04 - Resultados UC3M - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha

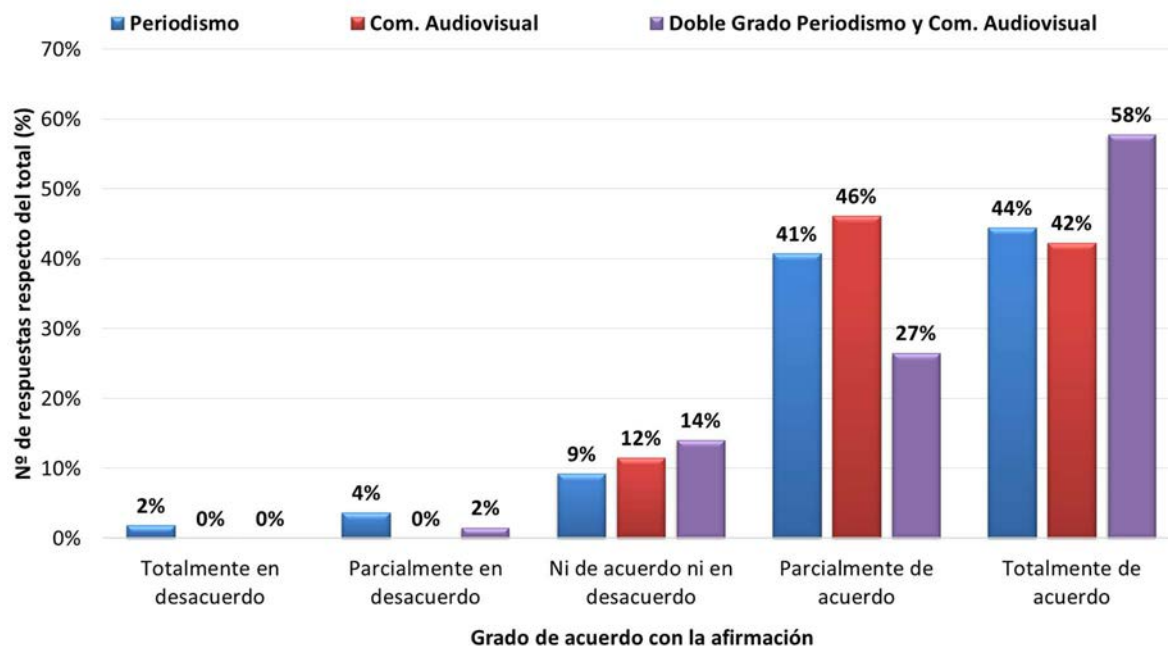
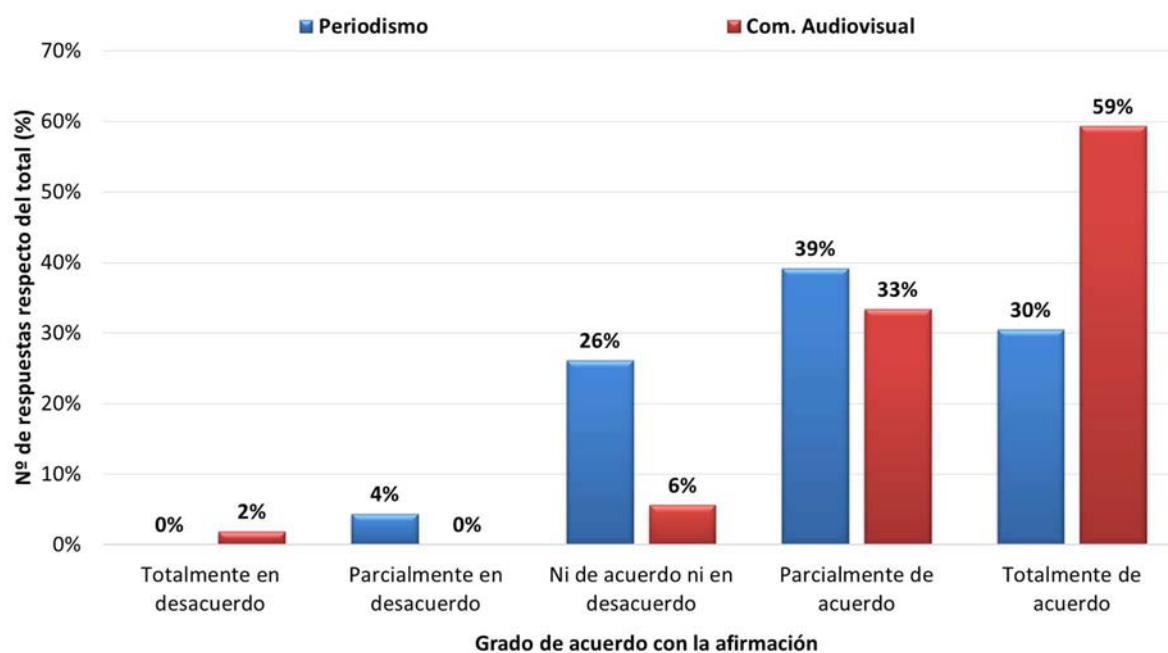


Figura 66

Pregunta A.04 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha



Resultados pregunta A.04

Figura 67

Pregunta A.04 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha

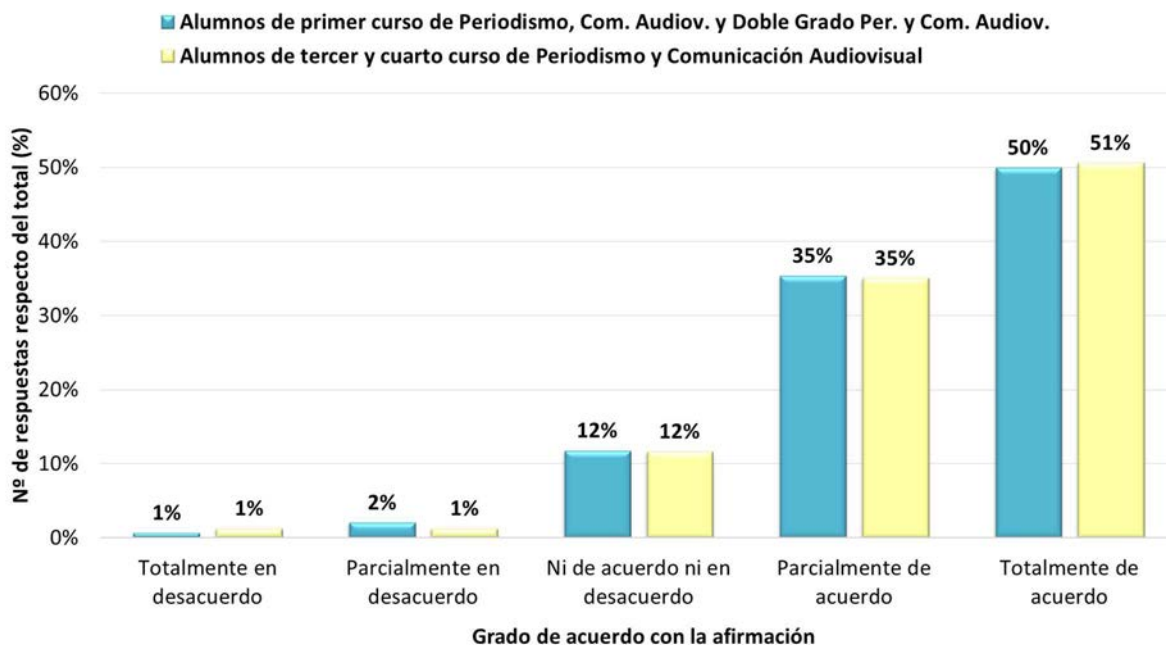


Figura 68

Pregunta A.04 - Resultados UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha

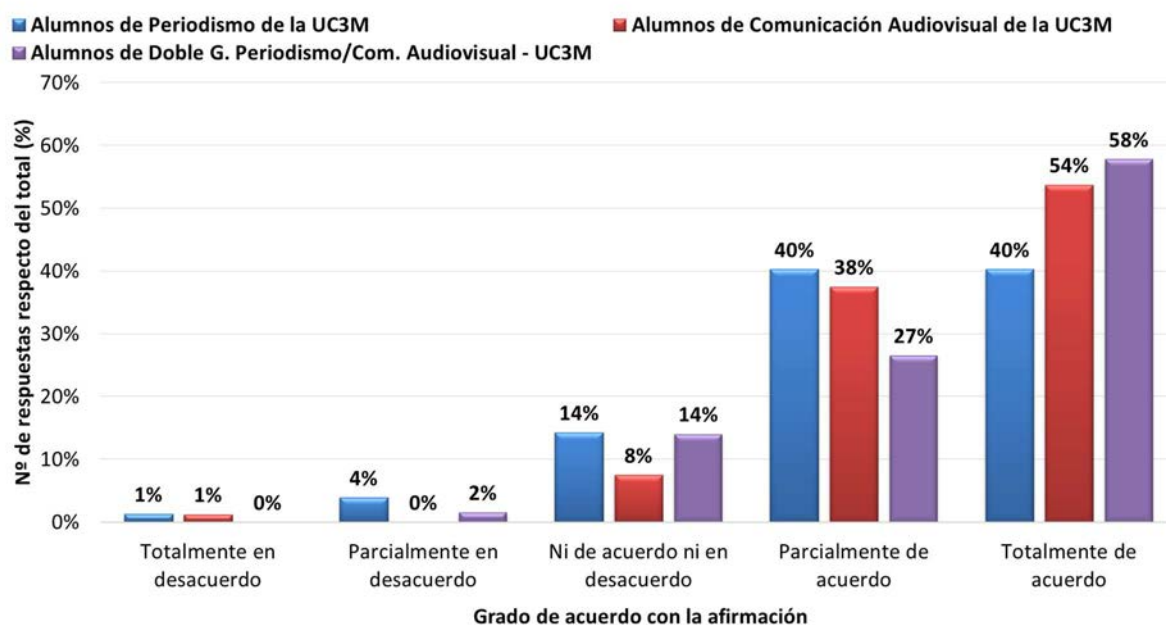


Figura 69

Pregunta A.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha

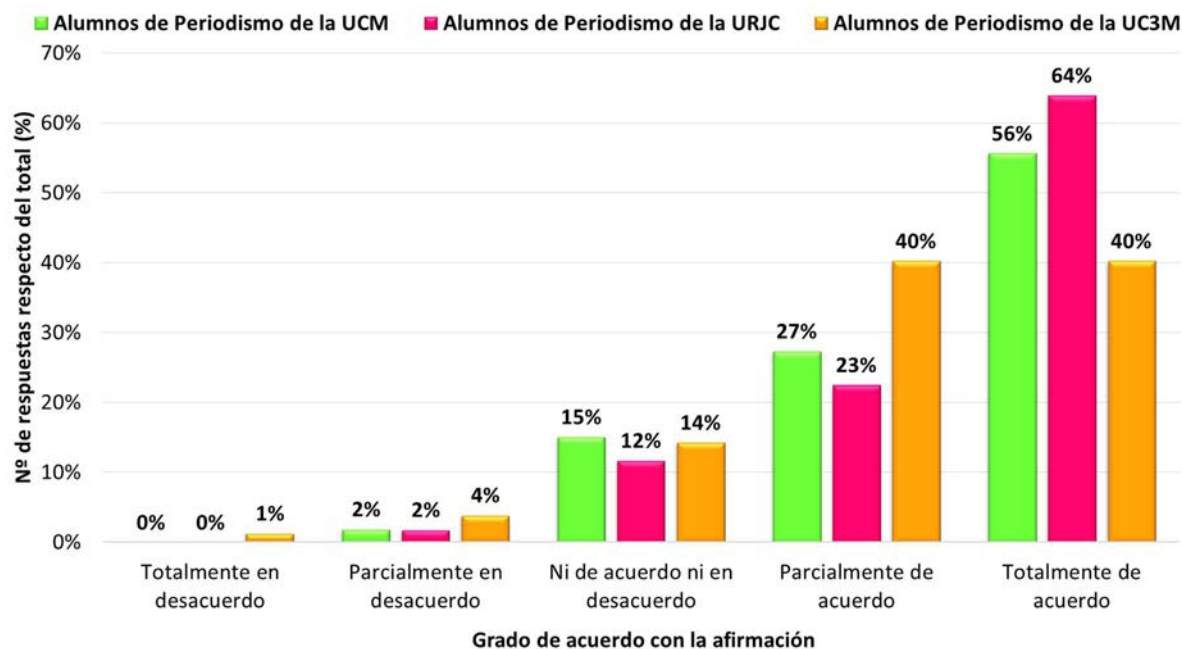
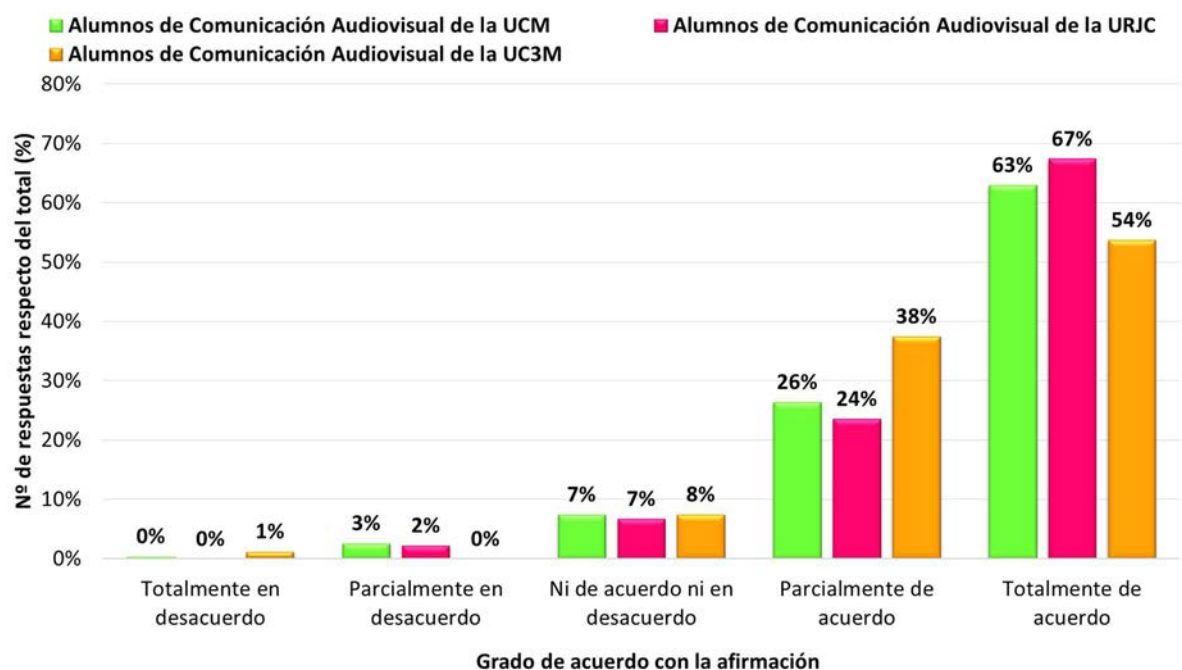


Figura 70

Pregunta A.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha



Resultados pregunta A.04

Figura 71

Pregunta A.04 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha

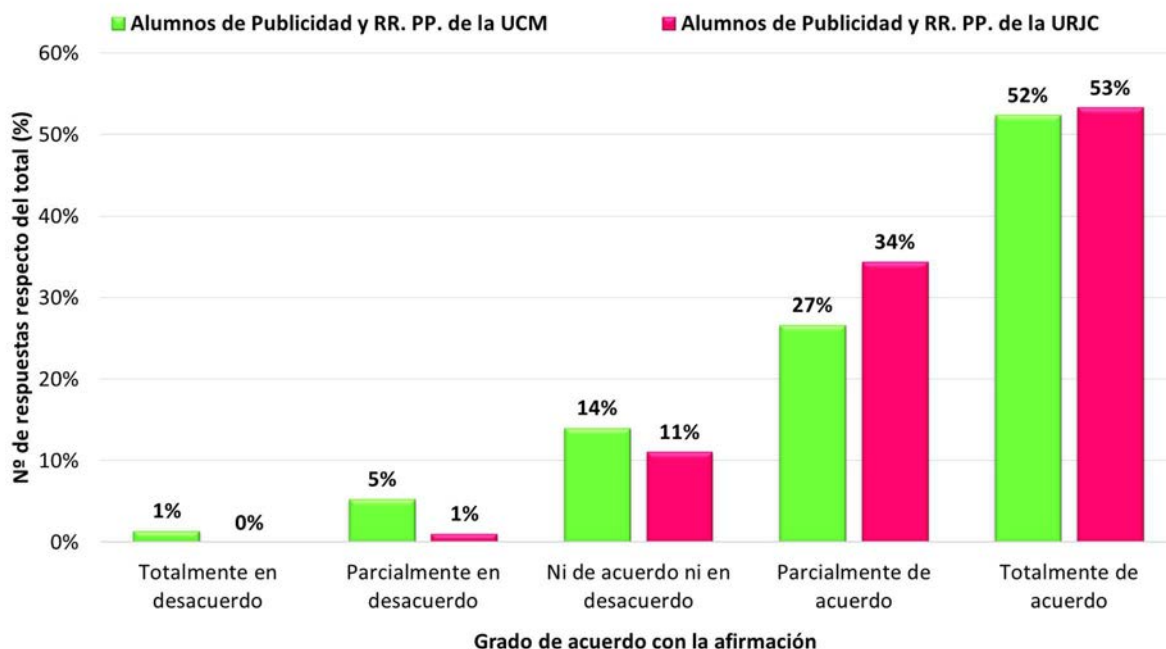


Figura 72

Pregunta A.04 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha

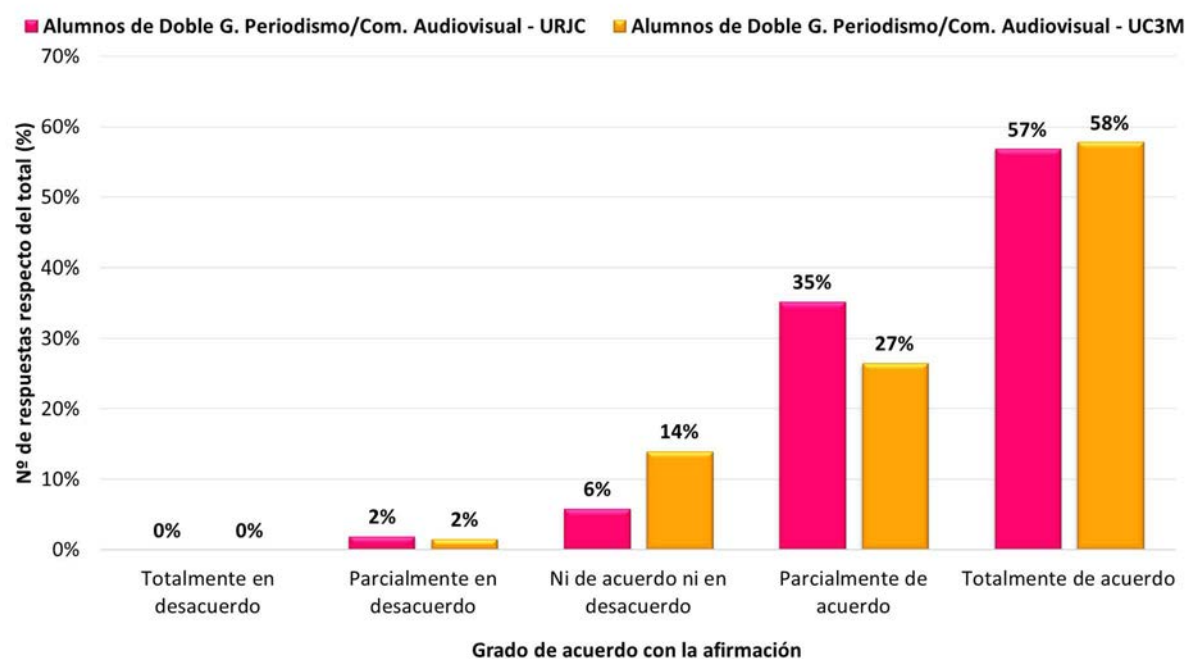


Figura 73

Pregunta A.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha

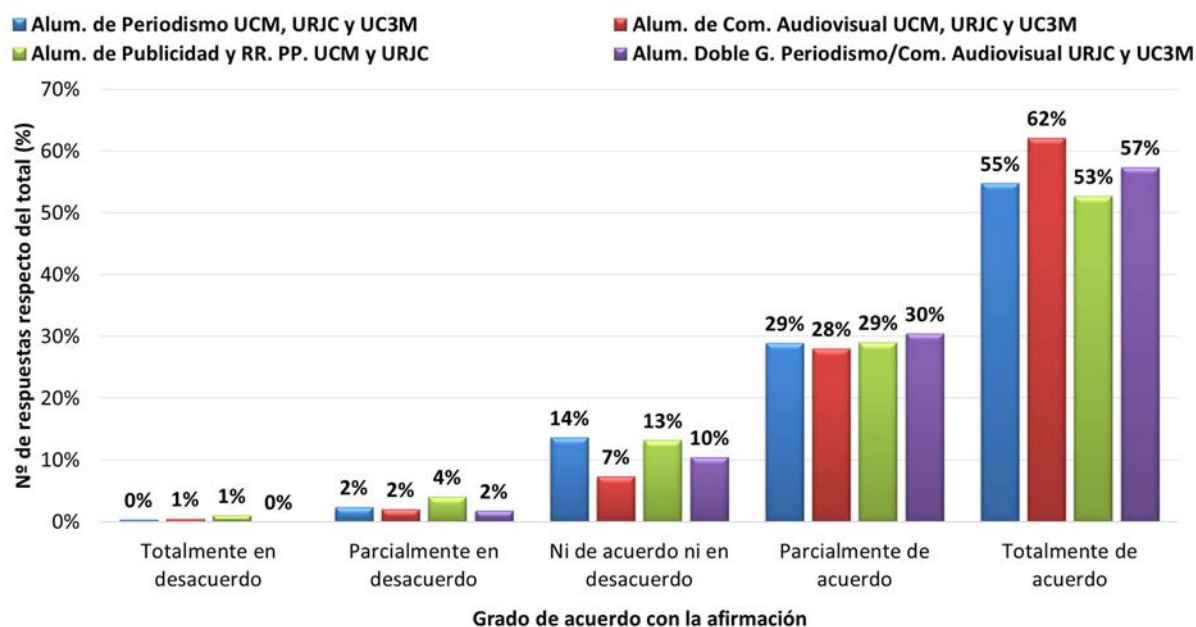
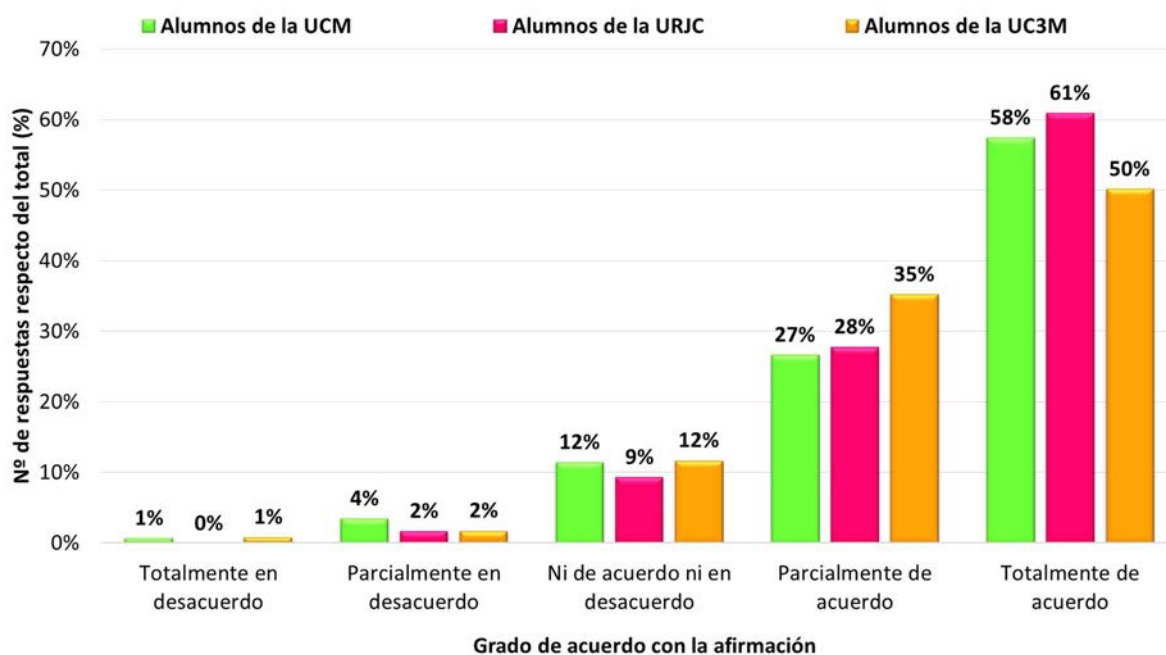


Figura 74

Pregunta A.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores tengan capacidad de escucha



B.1.5 Resultados de la pregunta A.05

Figura 75

Pregunta A.05 - Resultados UCM - 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes

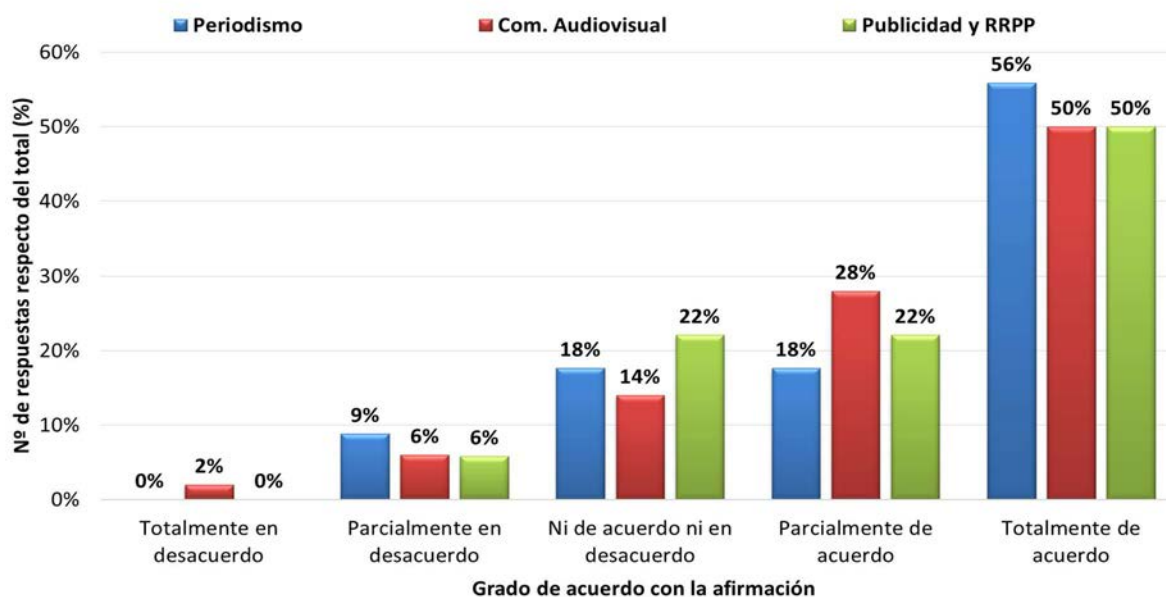
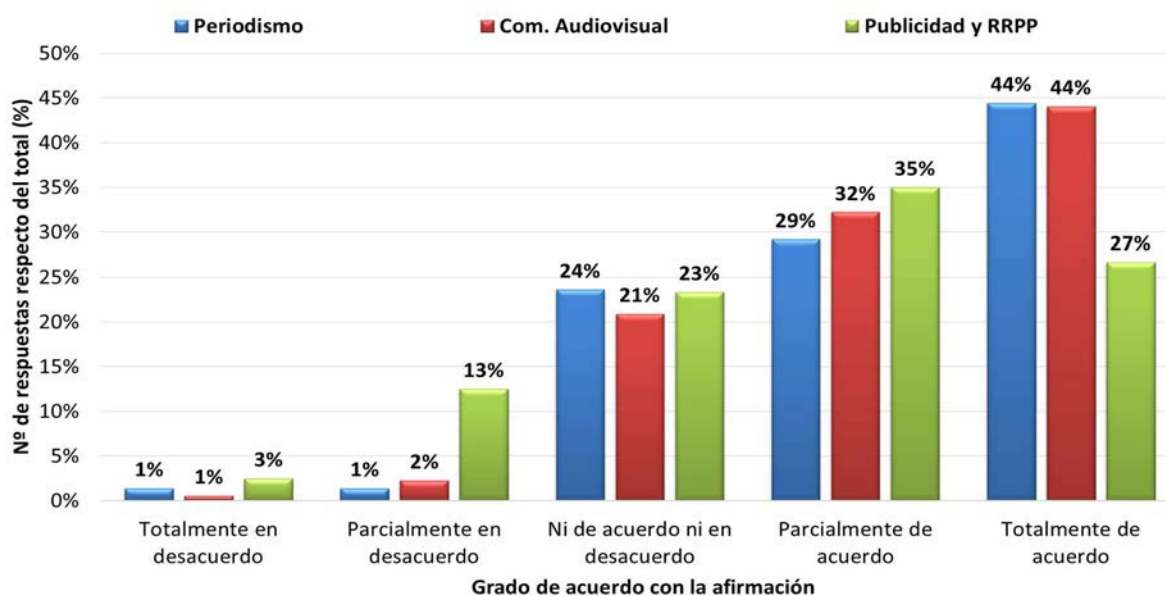


Figura 76

Pregunta A.05 - Resultados UCM - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes



Resultados pregunta A.05

Figura 77

Pregunta A.05 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes

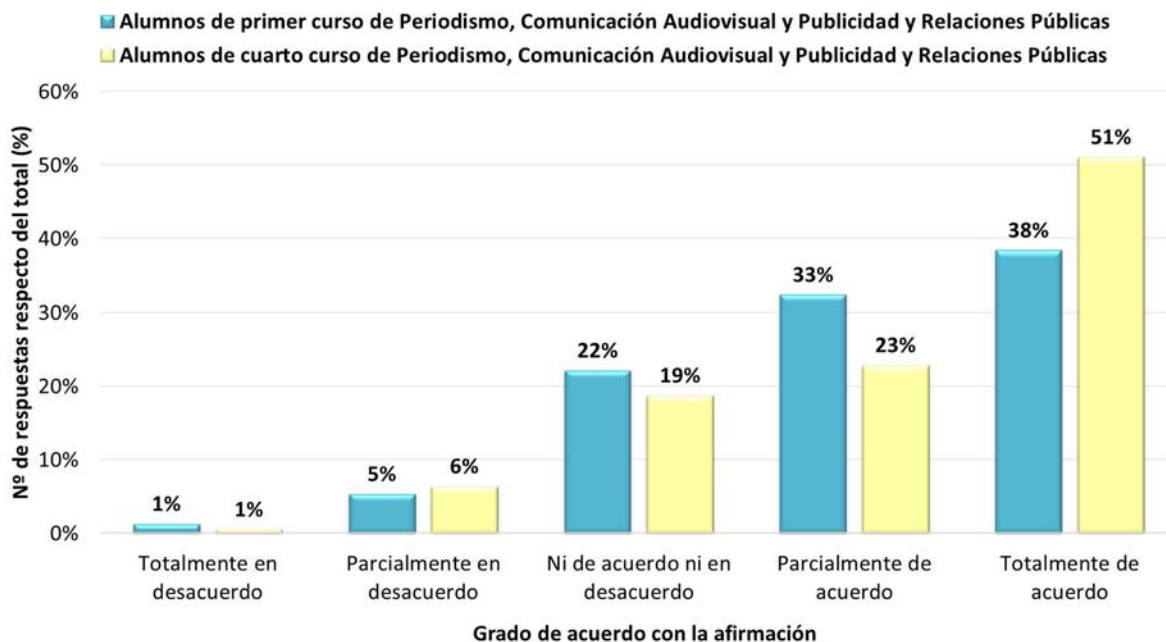


Figura 78

Pregunta A.05 - Resultados UCM especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes

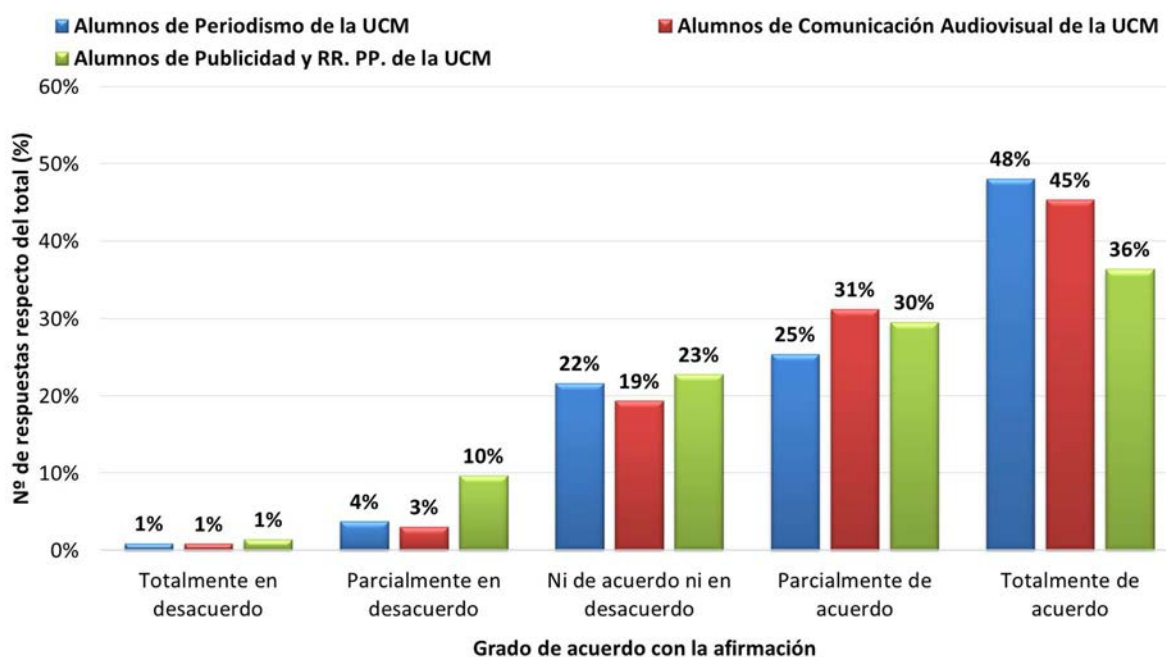


Figura 79

Pregunta A.05 - Resultados URJC - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes

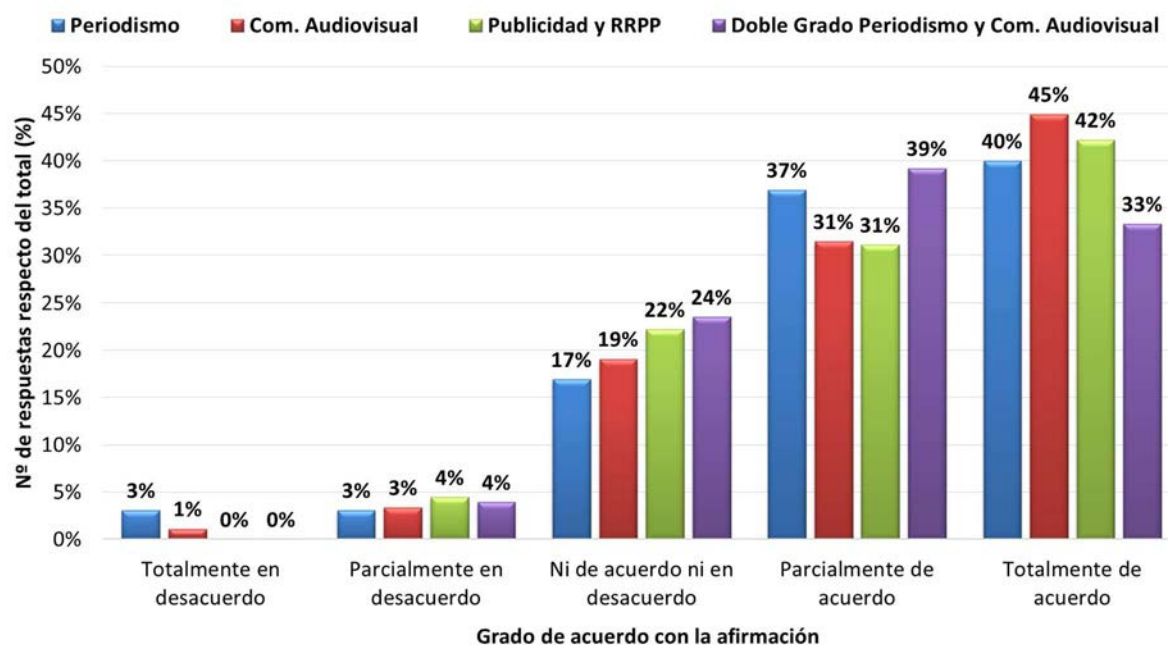
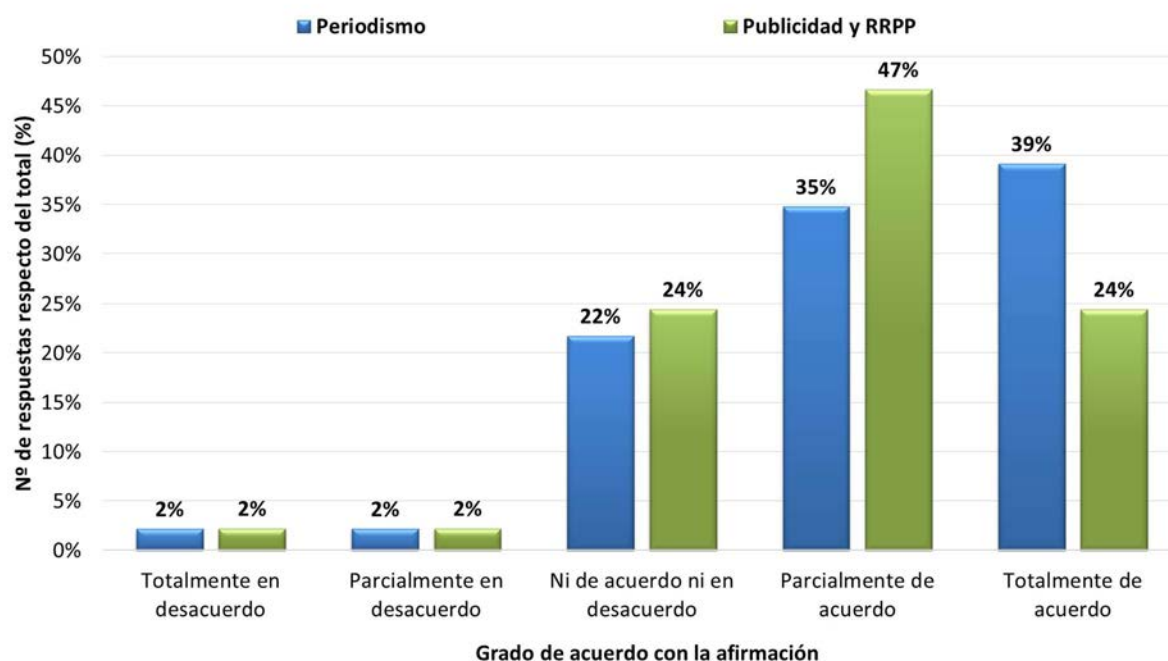


Figura 80

Pregunta A.05 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes



Resultados pregunta A.05

Figura 81

Pregunta A.05 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes

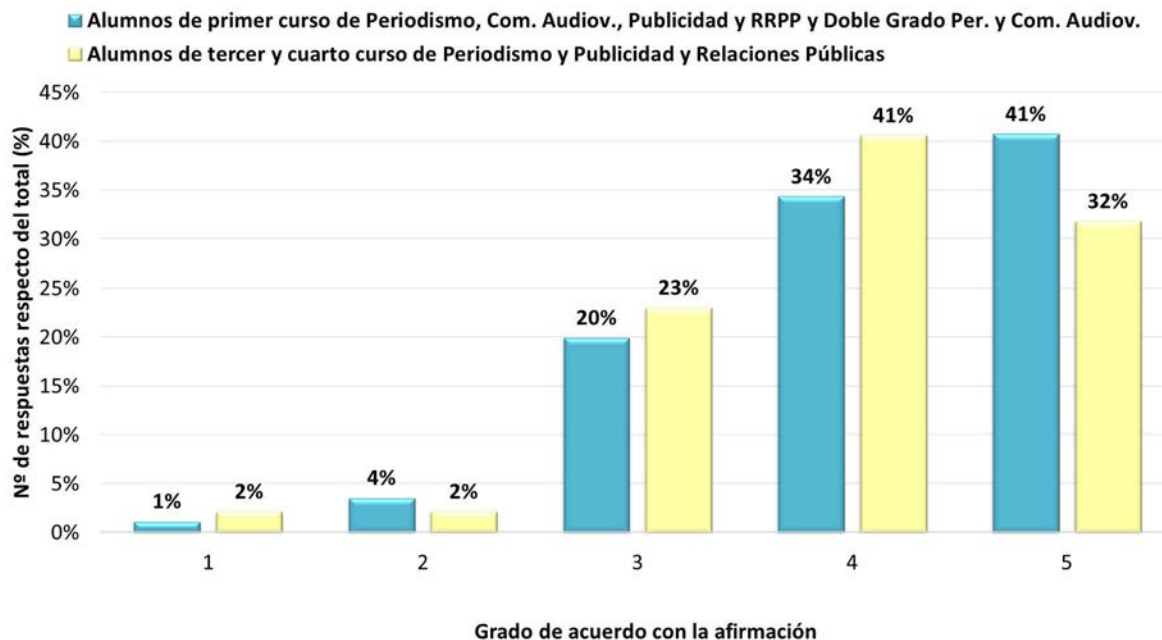


Figura 82

Pregunta A.05 - Resultados URJC especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes

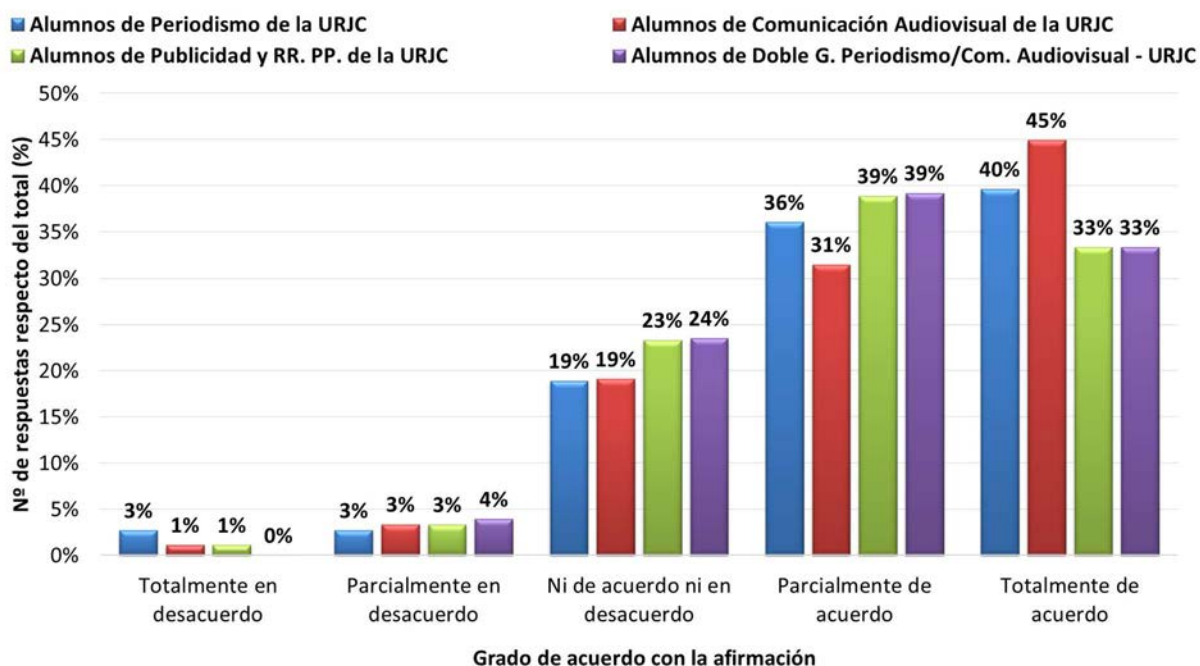


Figura 83

Pregunta A.05 - Resultados UC3M - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes

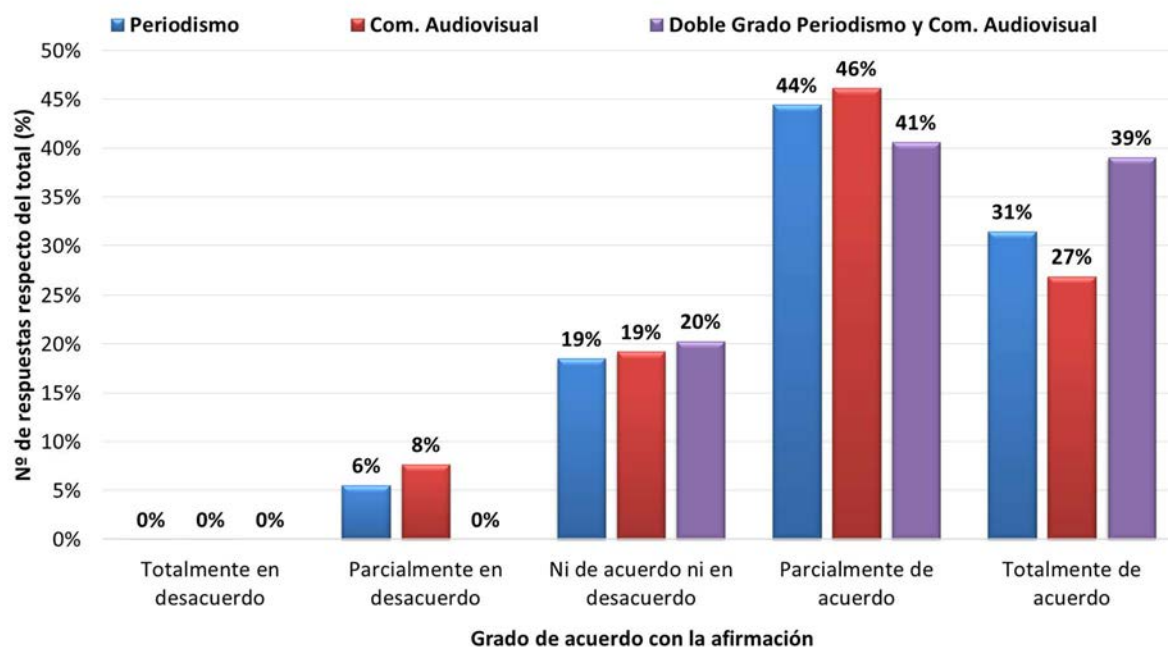
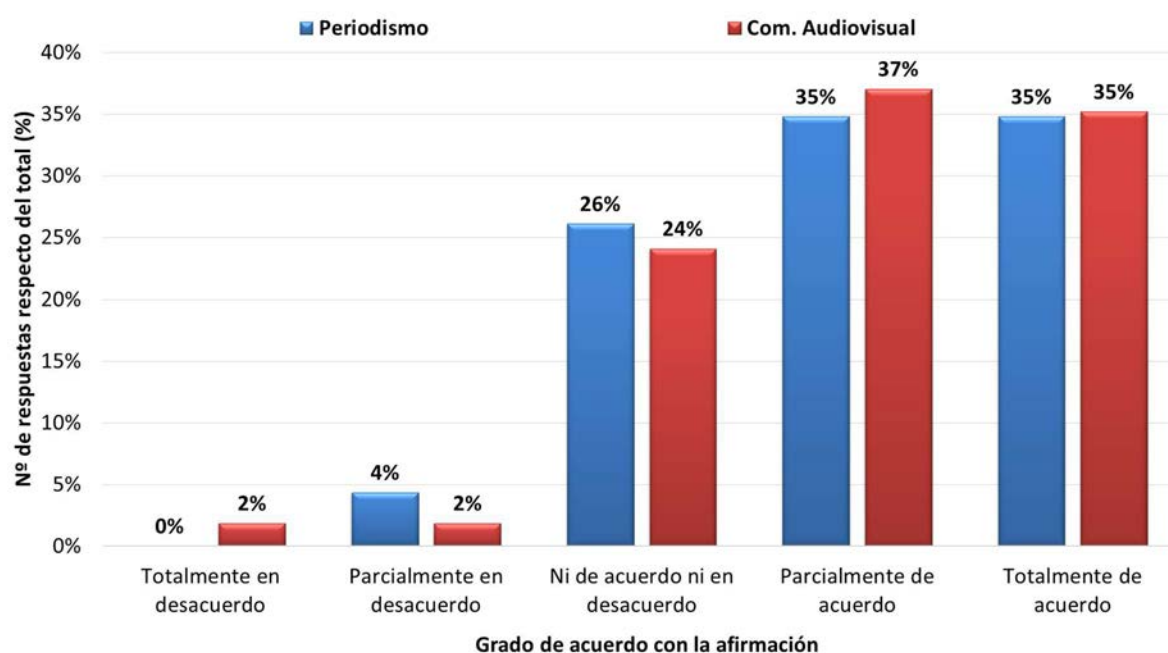


Figura 84

Pregunta A.05 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes



Resultados pregunta A.05

Figura 85

Pregunta A.05 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes

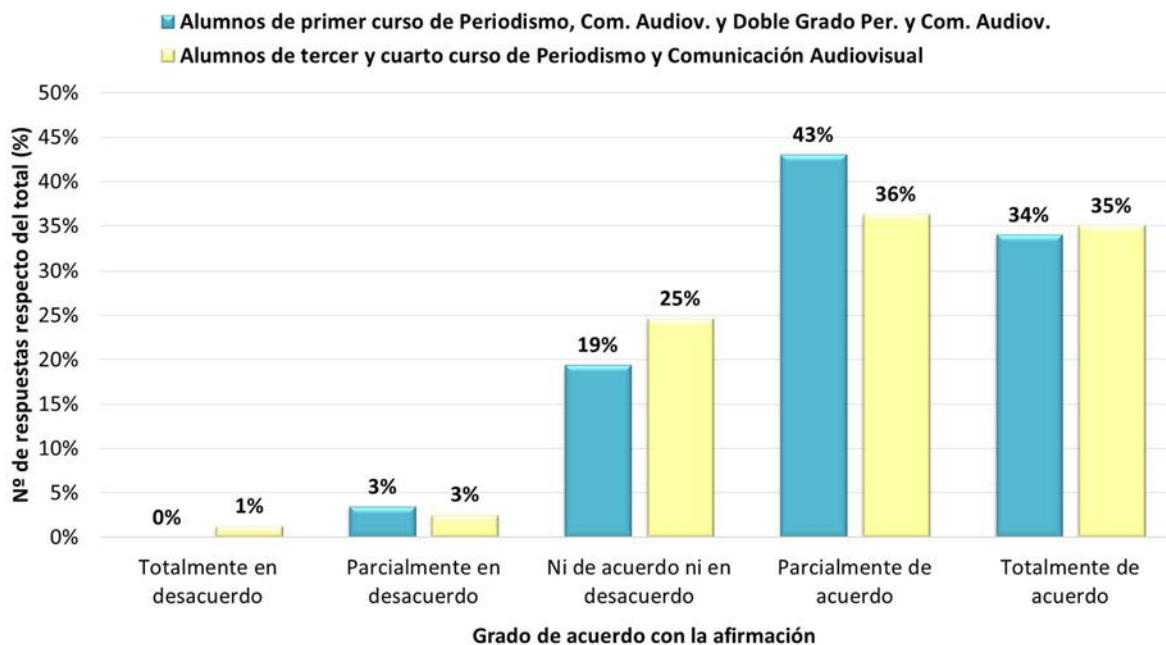


Figura 86

Pregunta A.05 - Resultados UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes

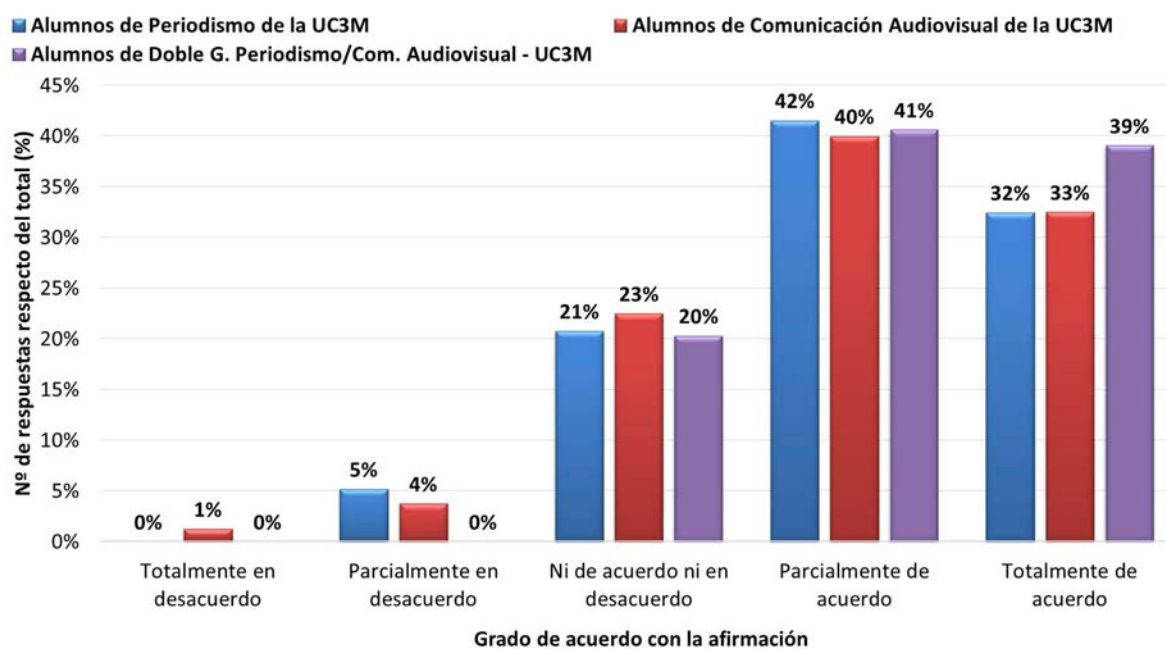


Figura 87

Pregunta A.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes

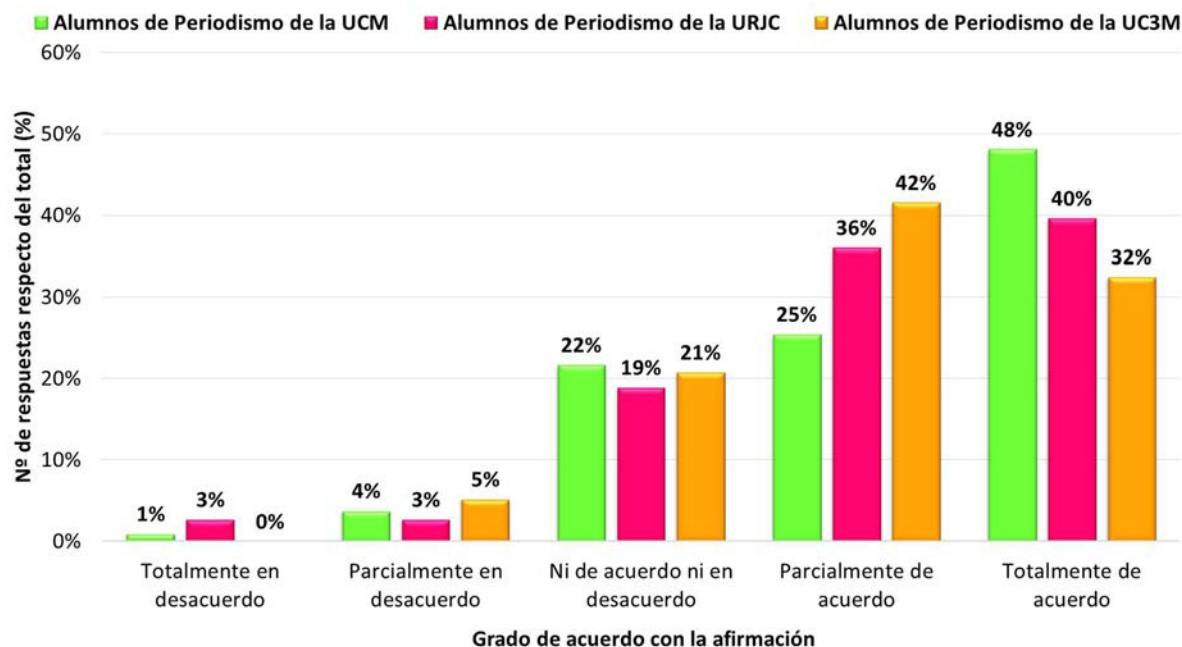
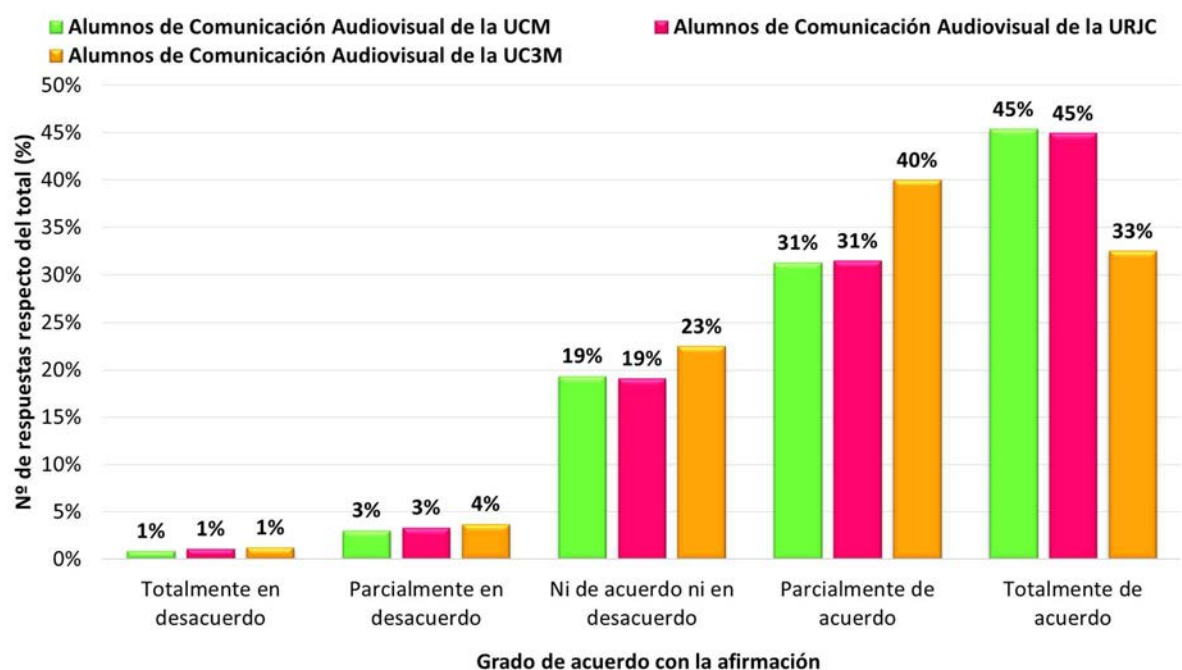


Figura 88

Pregunta A.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes



Resultados pregunta A.05

Figura 89

Pregunta A.05 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes

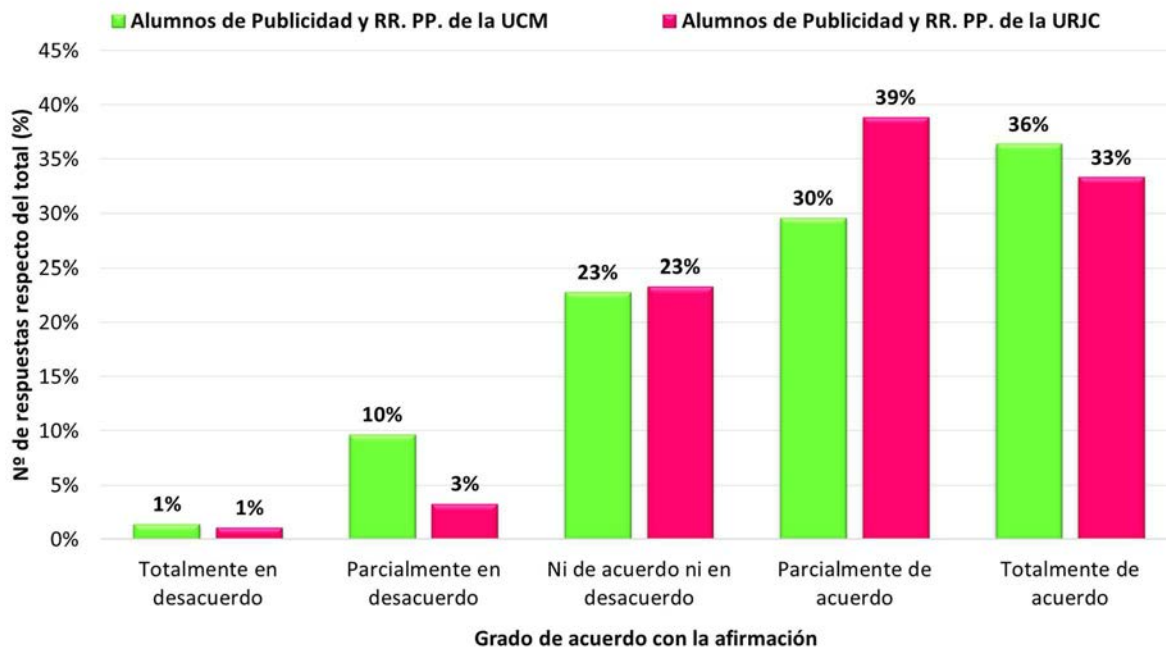


Figura 90

Pregunta A.05 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes

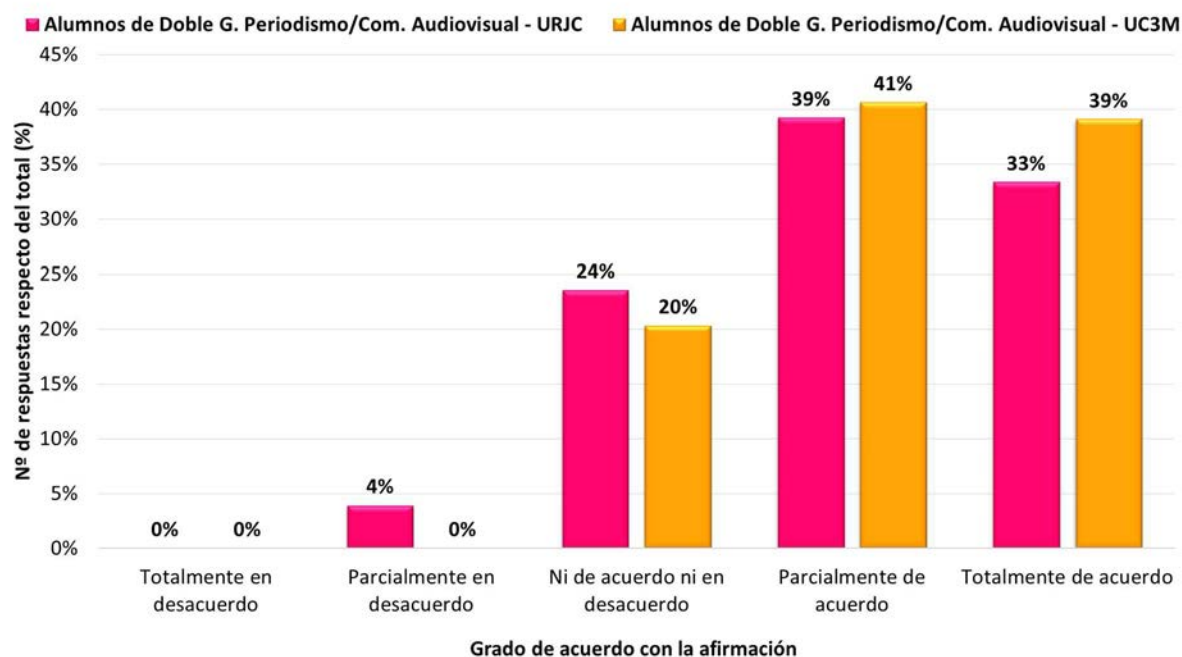


Figura 91

Pregunta A.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes

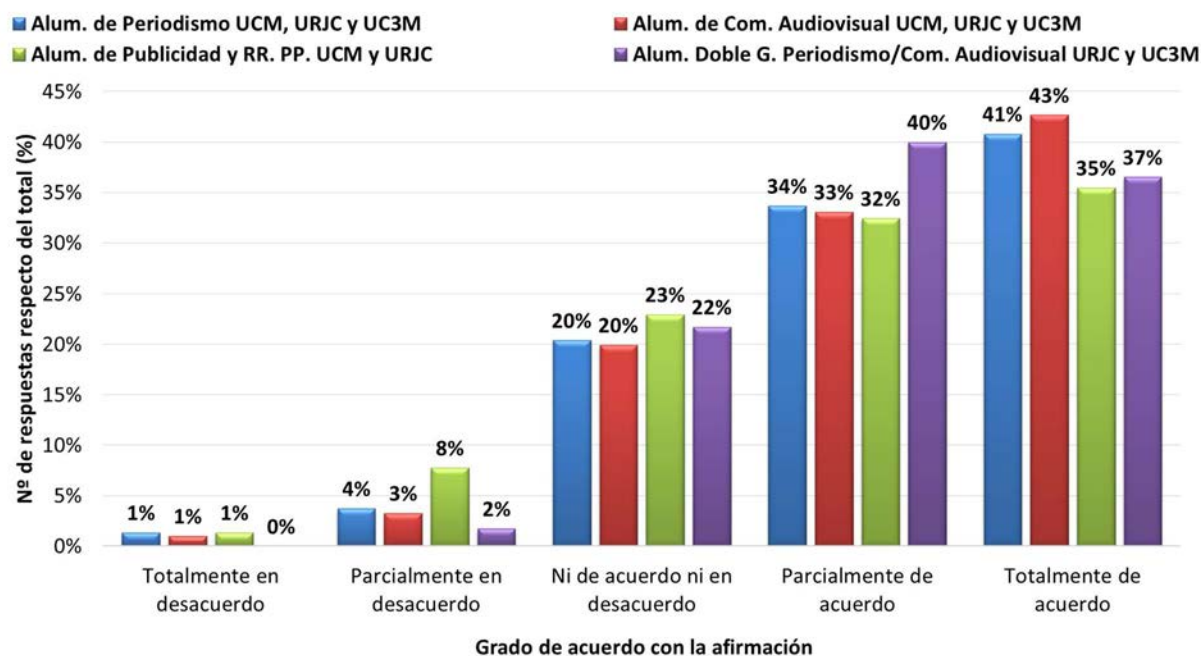
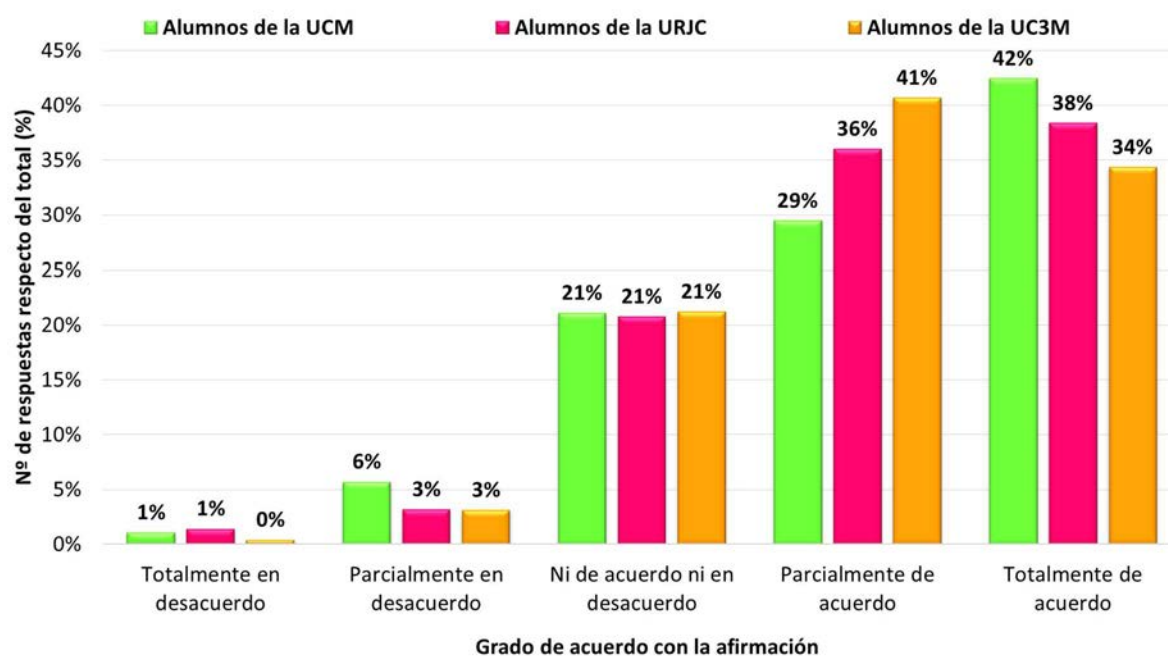


Figura 92

Pregunta A.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes



B.1.6 Resultados de la pregunta A.06

Figura 93

Pregunta A.06 - Resultados UCM - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales

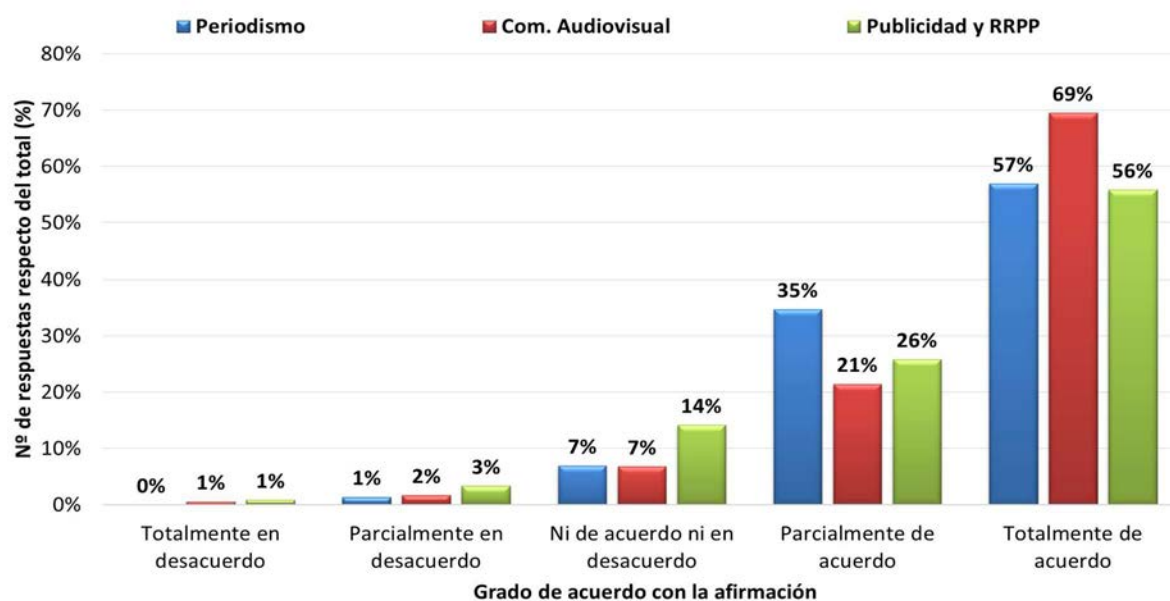
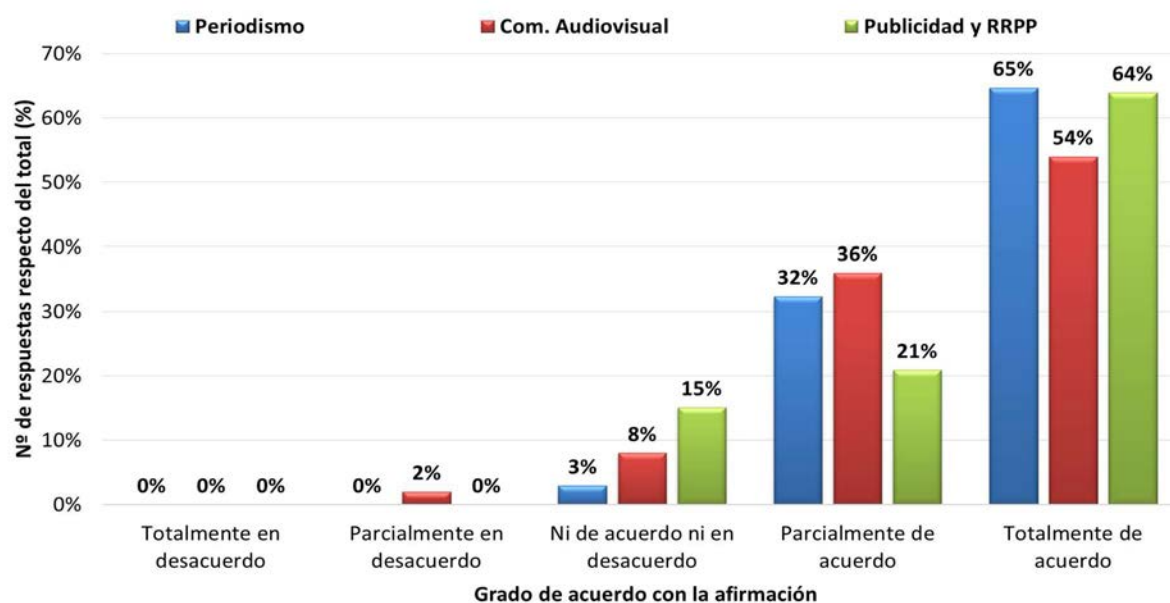


Figura 94

Pregunta A.06 - Resultados UCM - 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales



Resultados pregunta A.06

Figura 95

Pregunta A.06 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales

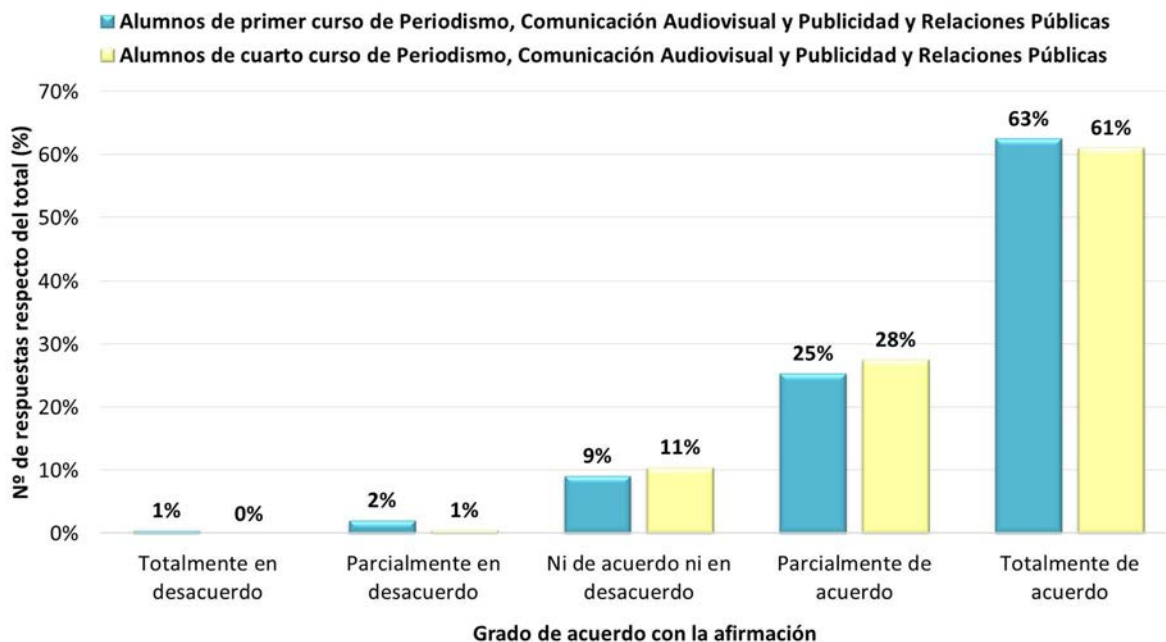


Figura 96

Pregunta A.06 - Resultados UCM especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales

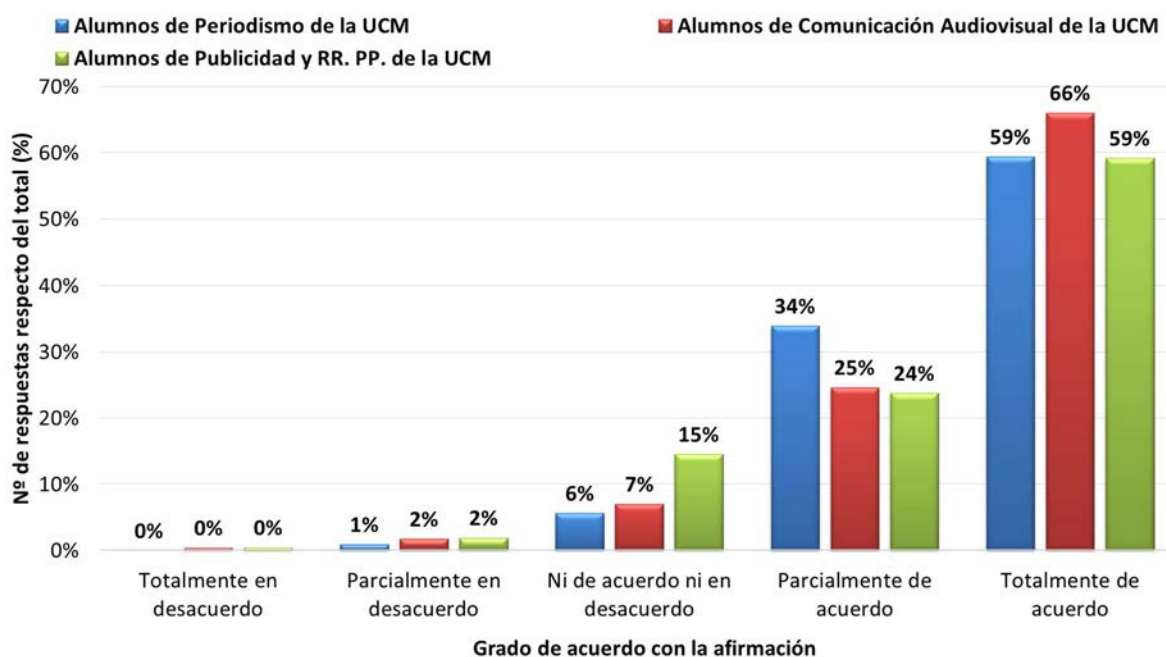


Figura 97

Pregunta A.06 - Resultados URJC - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales

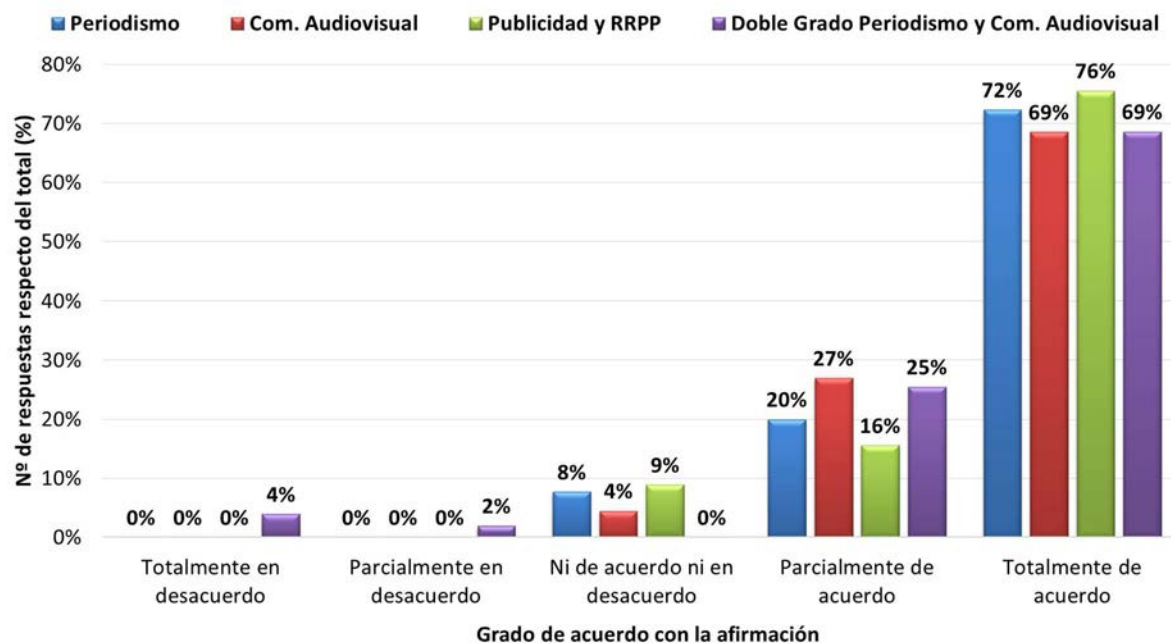
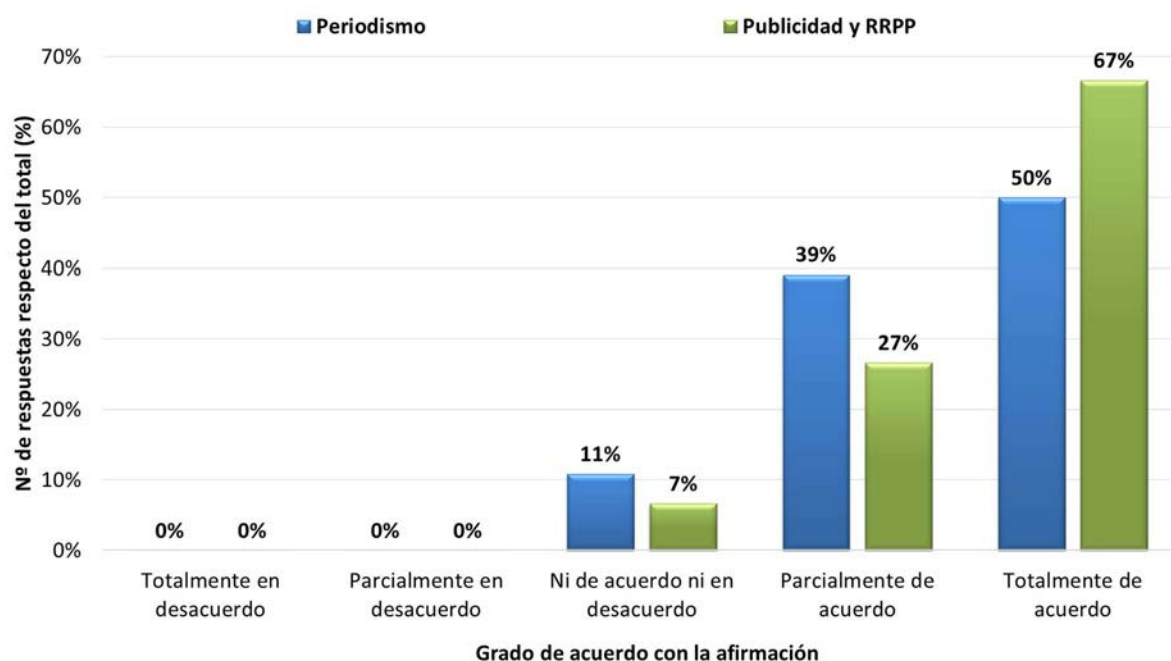


Figura 98

Pregunta A.06 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales



Resultados pregunta A.06

Figura 99

Pregunta A.06 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales

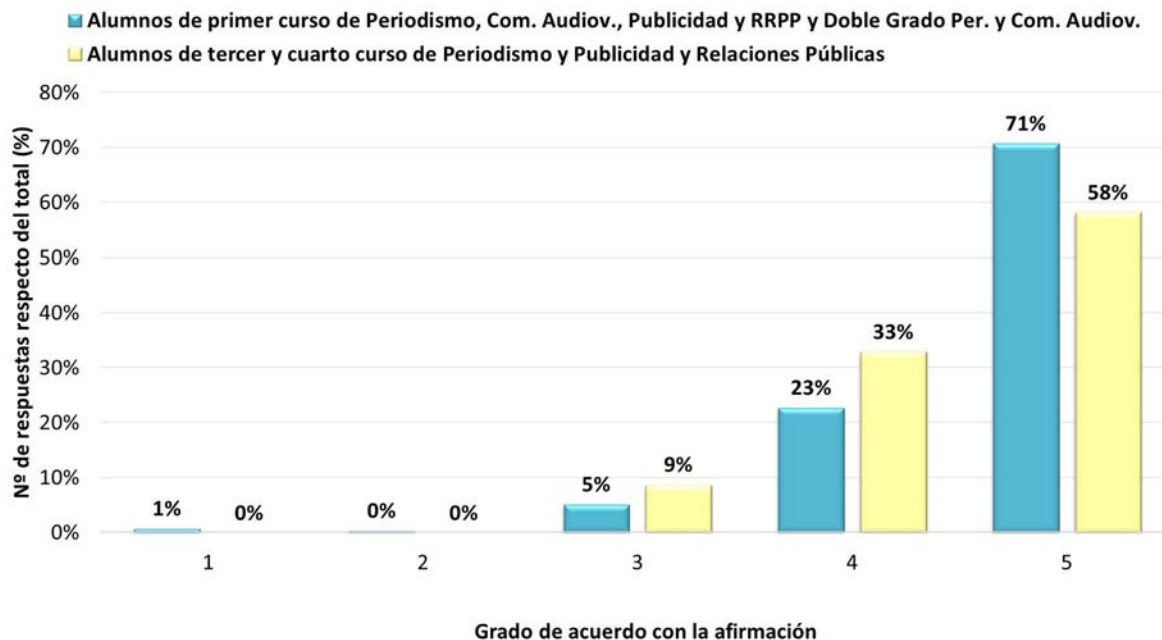


Figura 100

Pregunta A.06 - Resultados URJC especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales

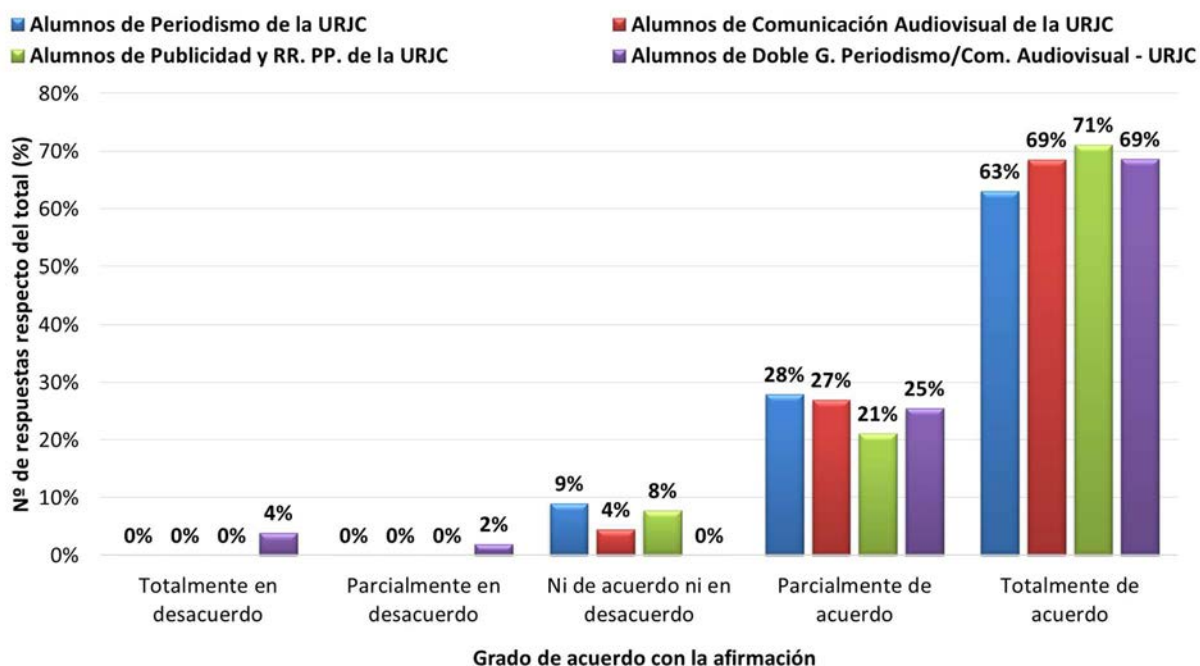


Figura 101

Pregunta A.06 - Resultados UC3M - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales

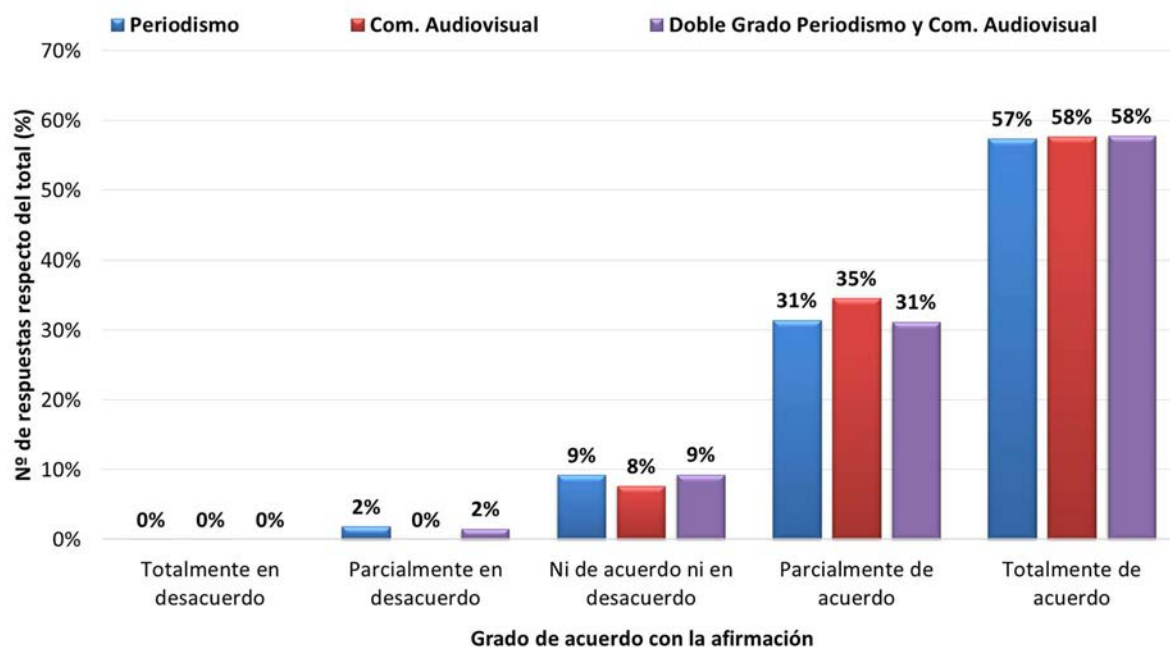
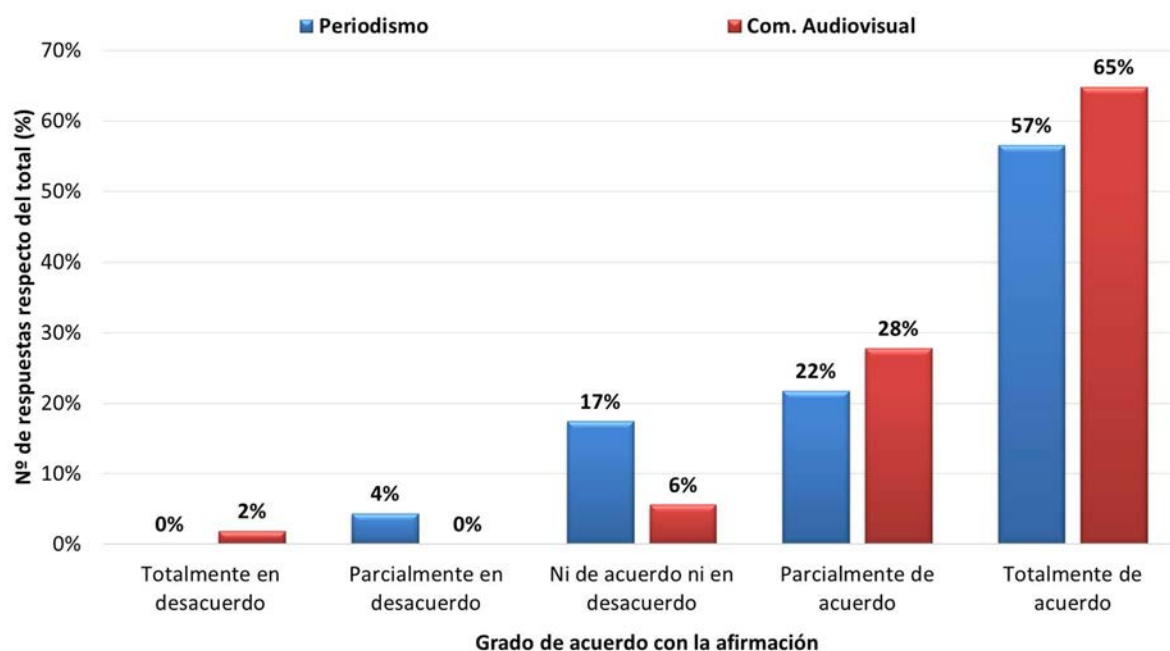


Figura 102

Pregunta A.06 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales



Resultados pregunta A.06

Figura 103

Pregunta A.06 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales

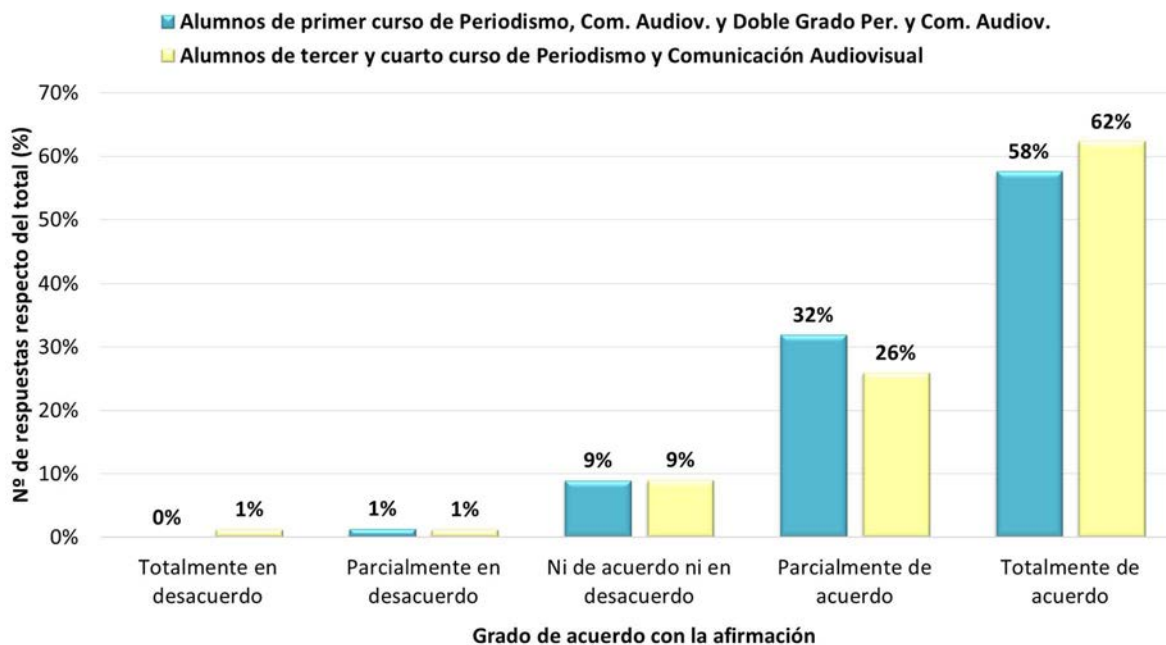


Figura 104

Pregunta A.06 - Resultados UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales

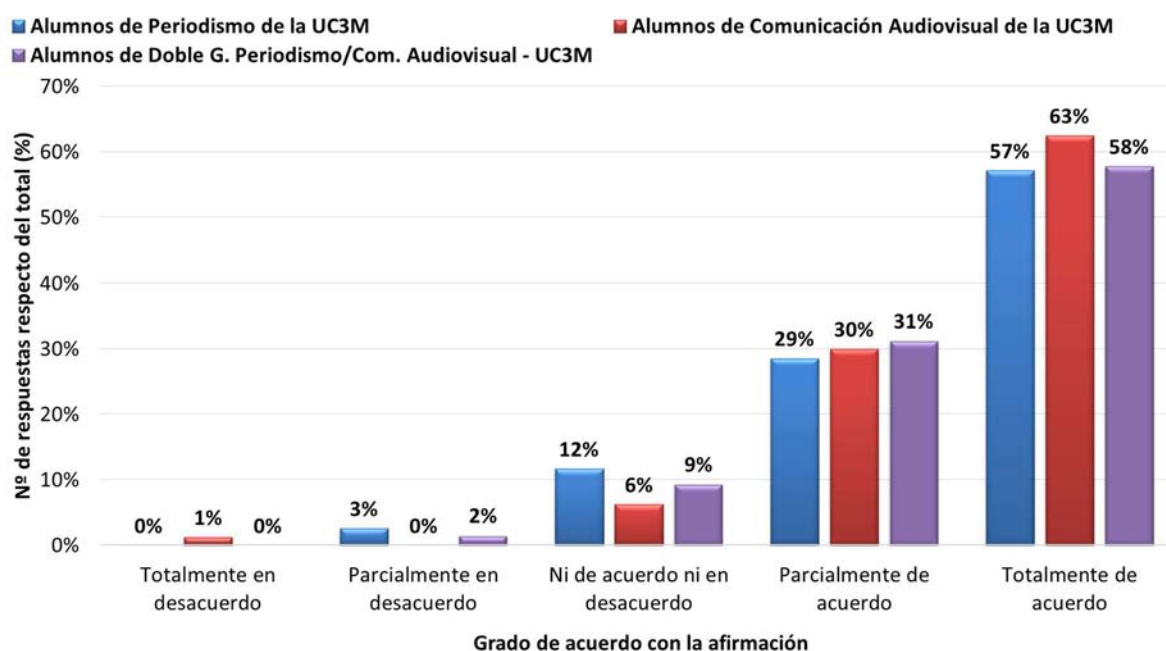


Figura 105

Pregunta A.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales

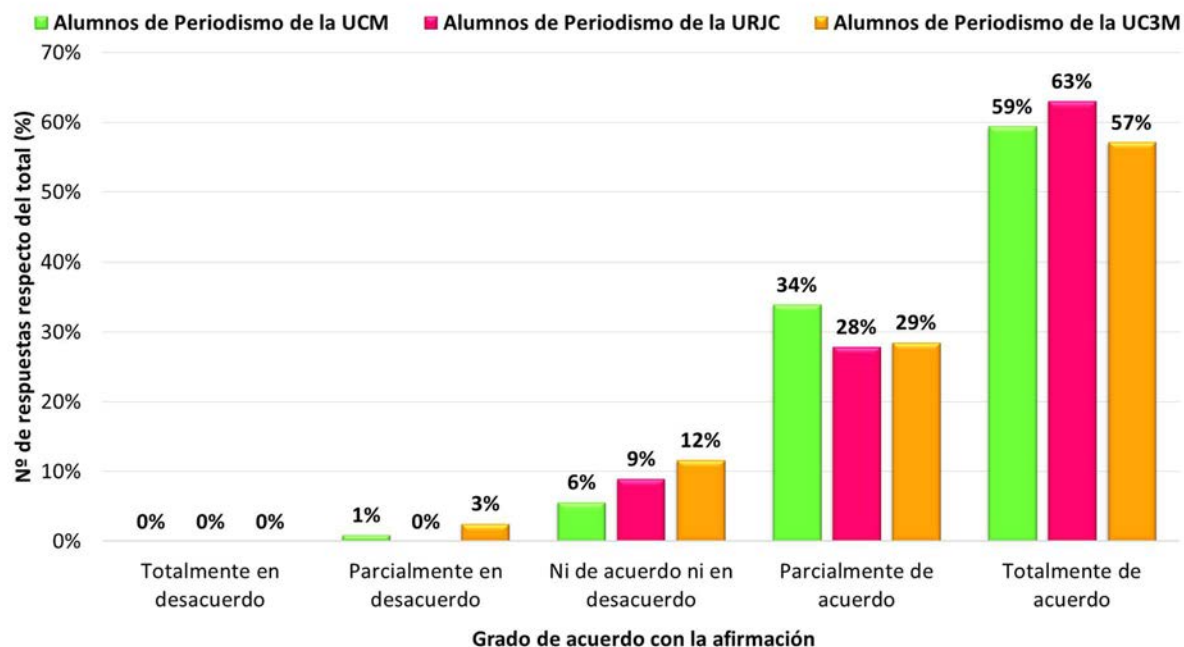
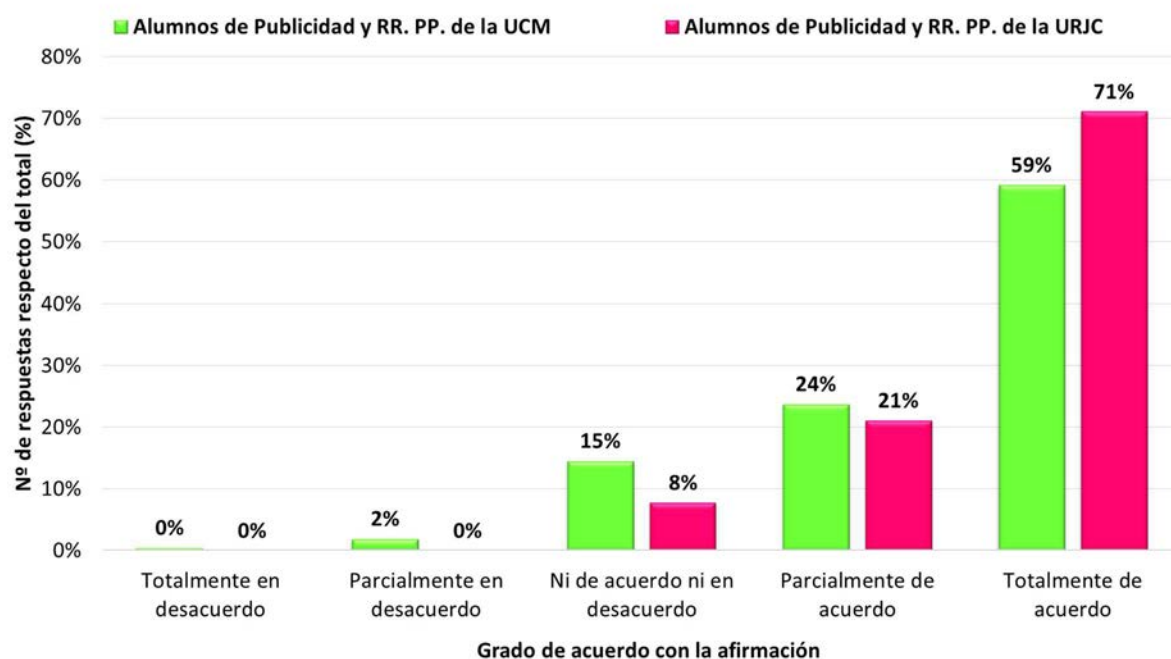


Figura 106

Pregunta A.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales



Resultados pregunta A.06

Figura 107

Pregunta A.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales

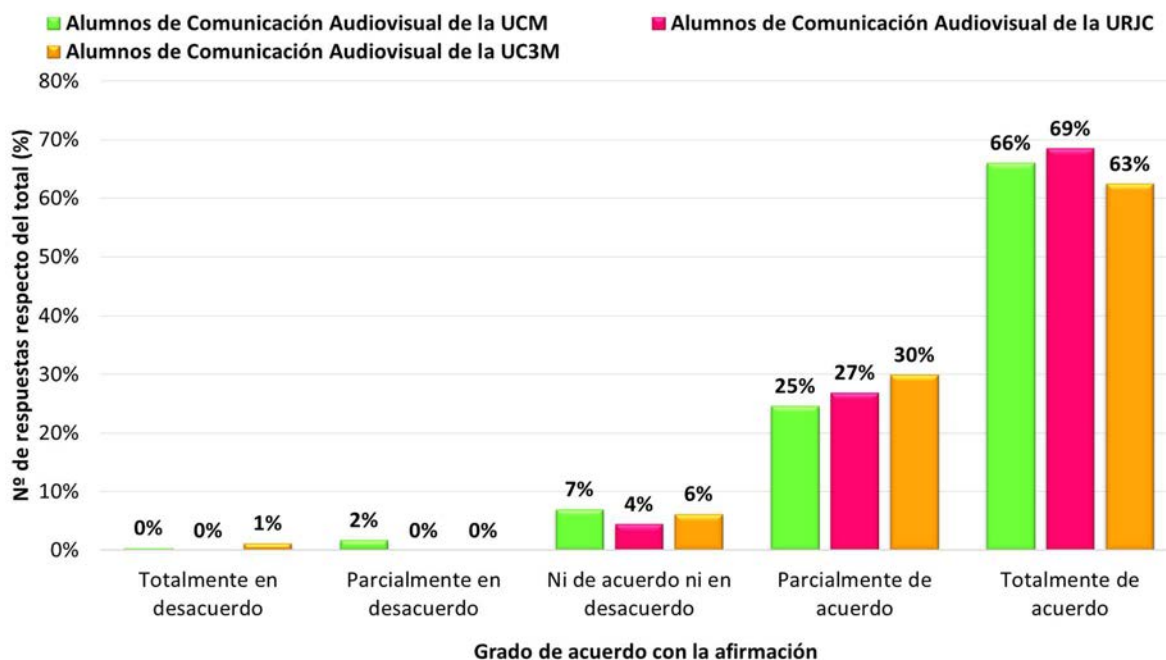


Figura 108

Pregunta A.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales

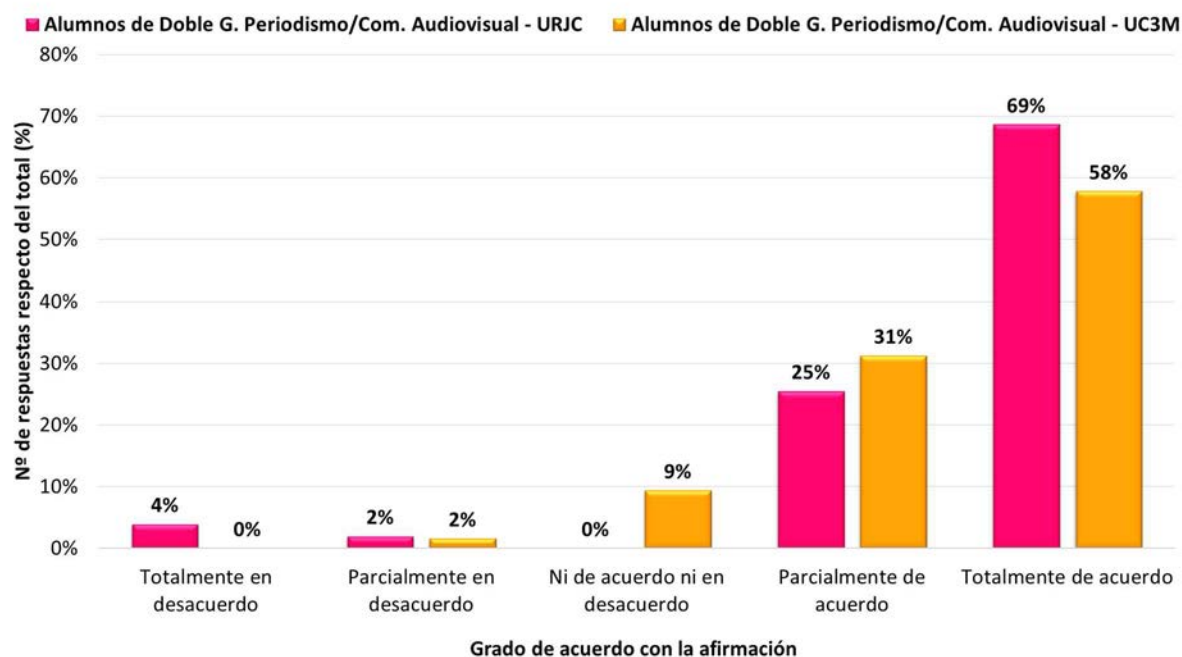


Figura 109

Pregunta A.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales

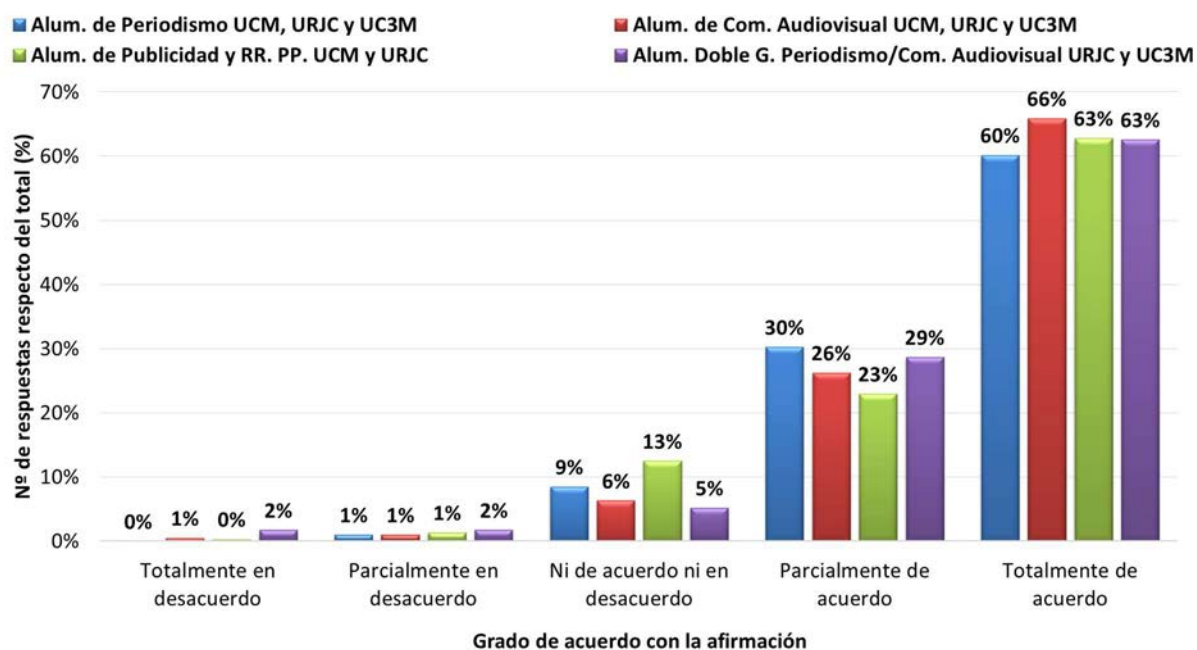
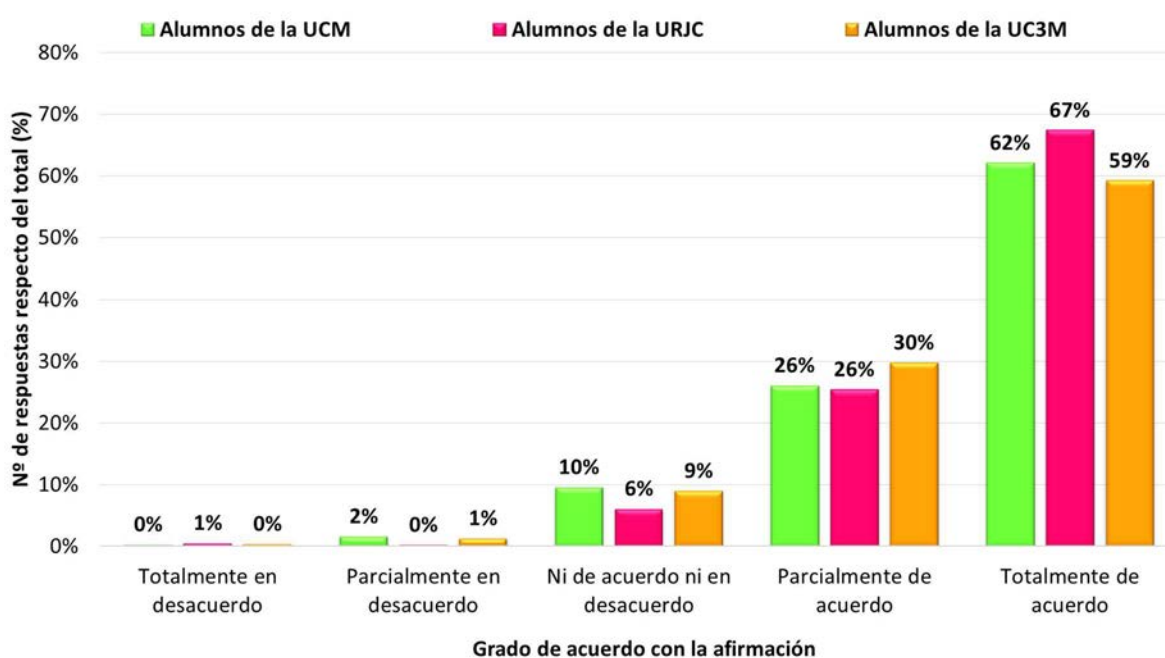


Figura 110

Pregunta A.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean educados y cordiales



B.1.7 Resultados de la pregunta A.07

Figura 111

Pregunta A.07 - Resultados UCM - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos

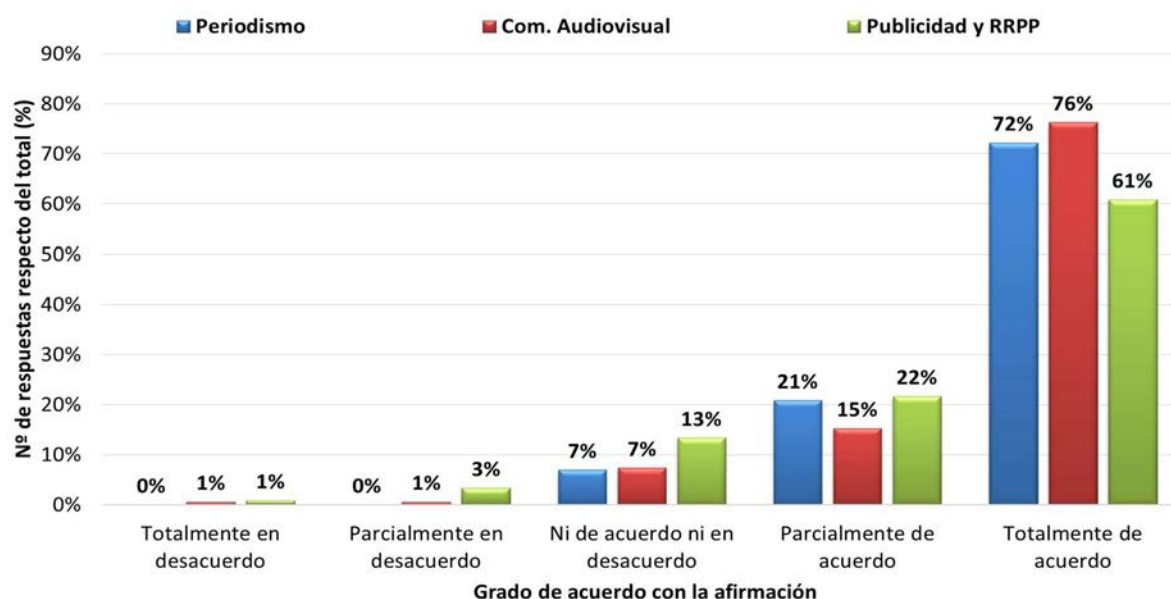
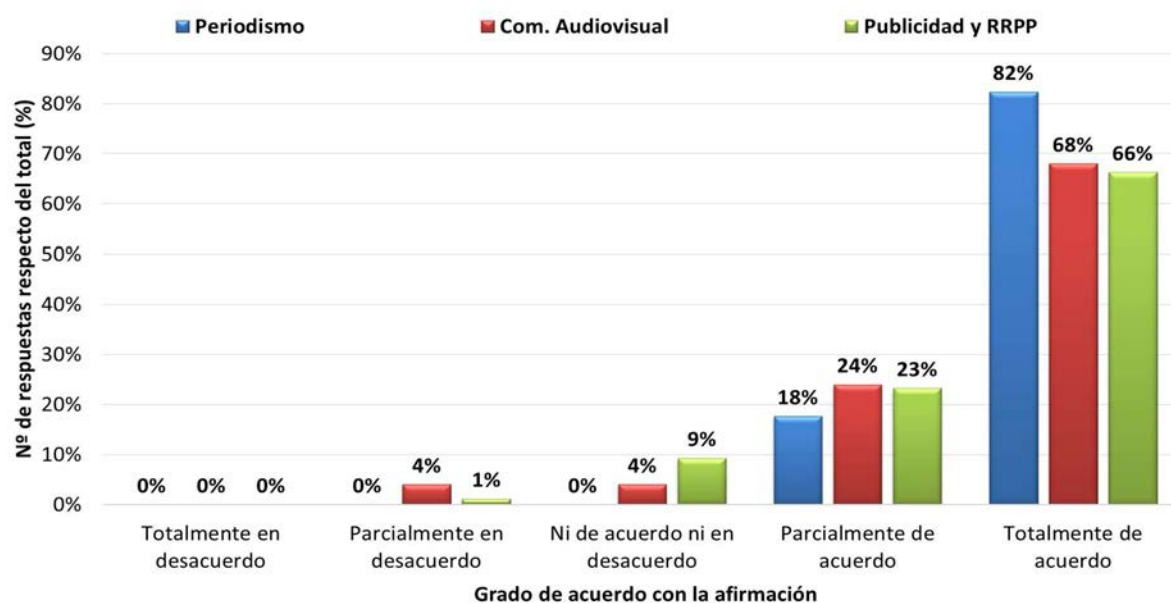


Figura 112

Pregunta A.07 - Resultados UCM - 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos



Resultados pregunta A.07

Figura 113

Pregunta A.07 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos

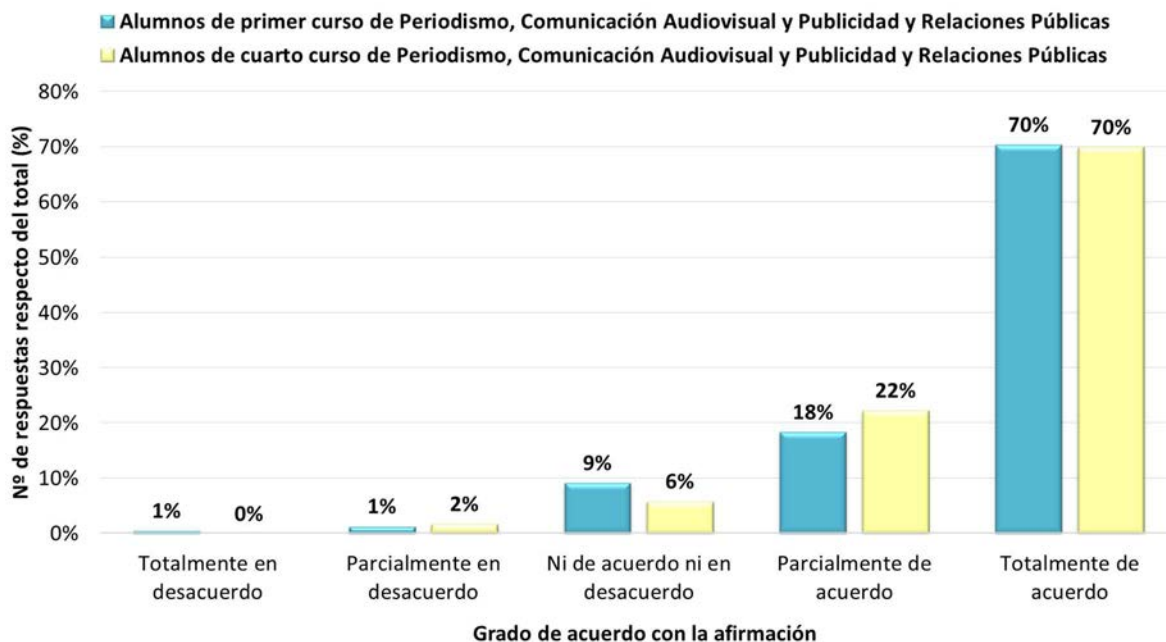


Figura 114

Pregunta A.07 - Resultados UCM especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos

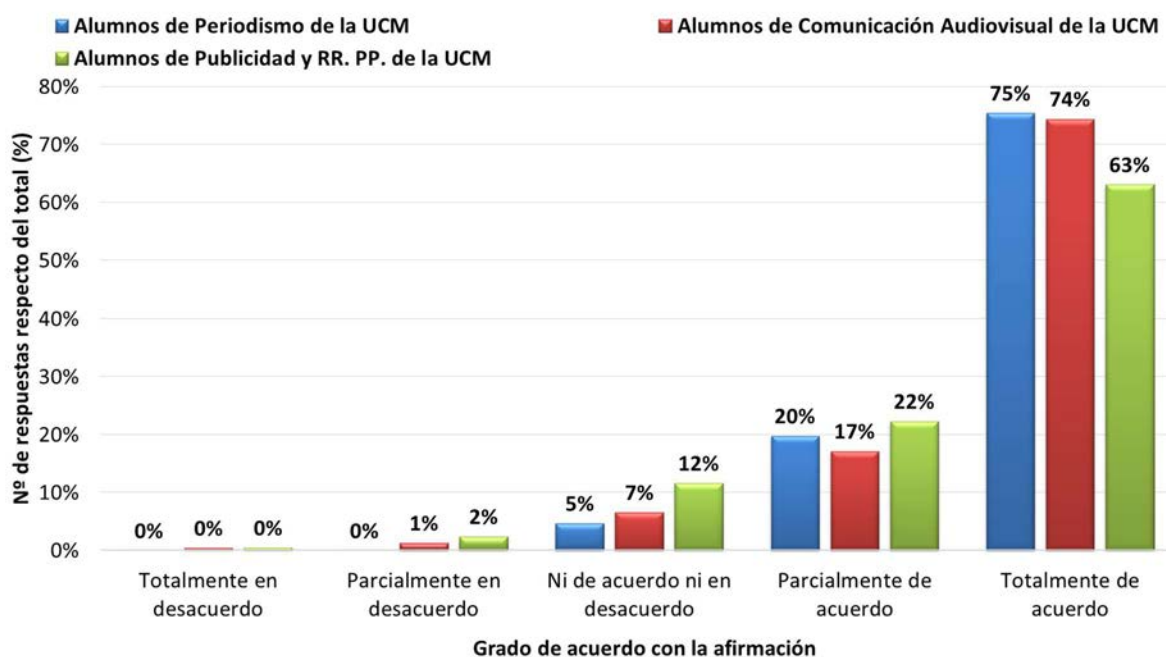


Figura 115

Pregunta A.07 - Resultados URJC - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos

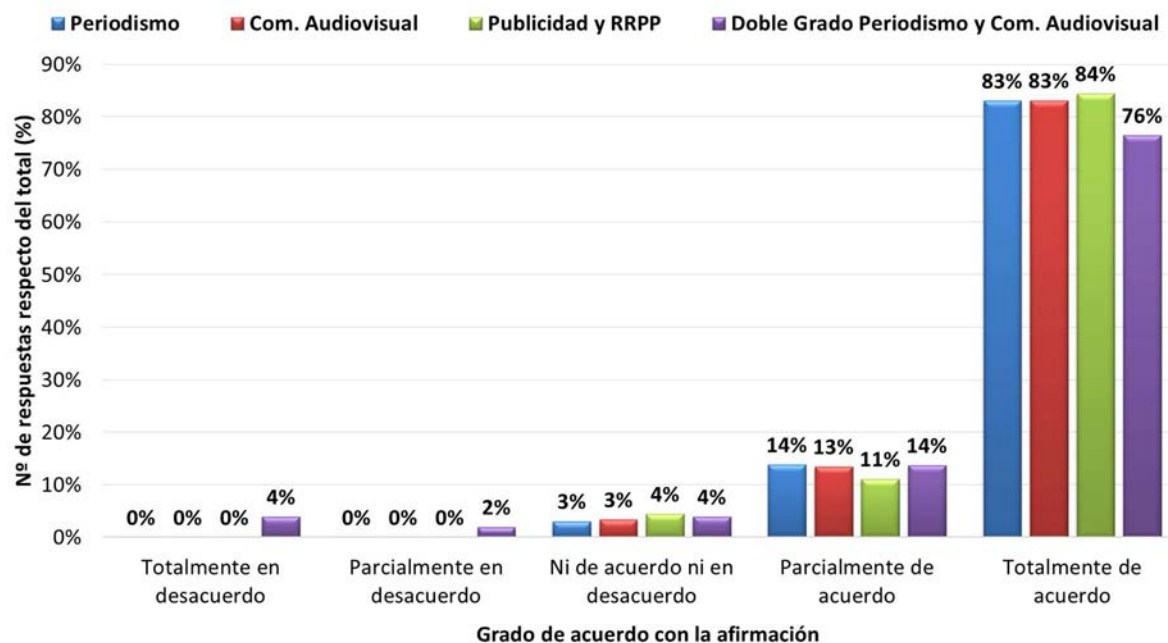
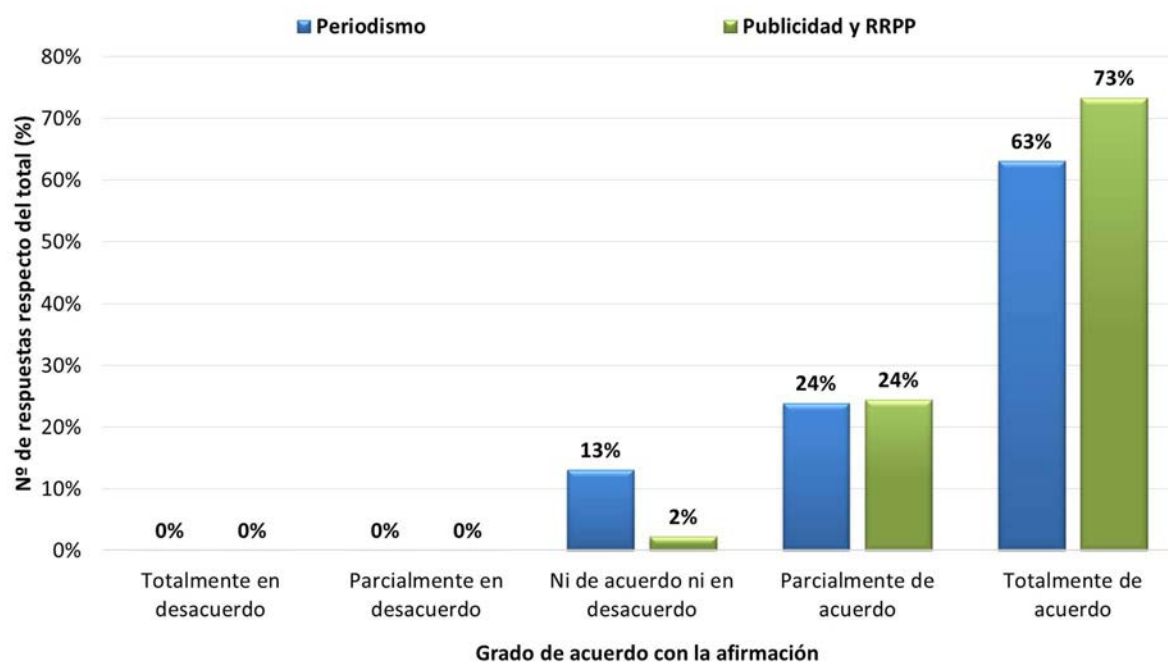


Figura 116

Pregunta A.07 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos



Resultados pregunta A.07

Figura 117

Pregunta A.07 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos

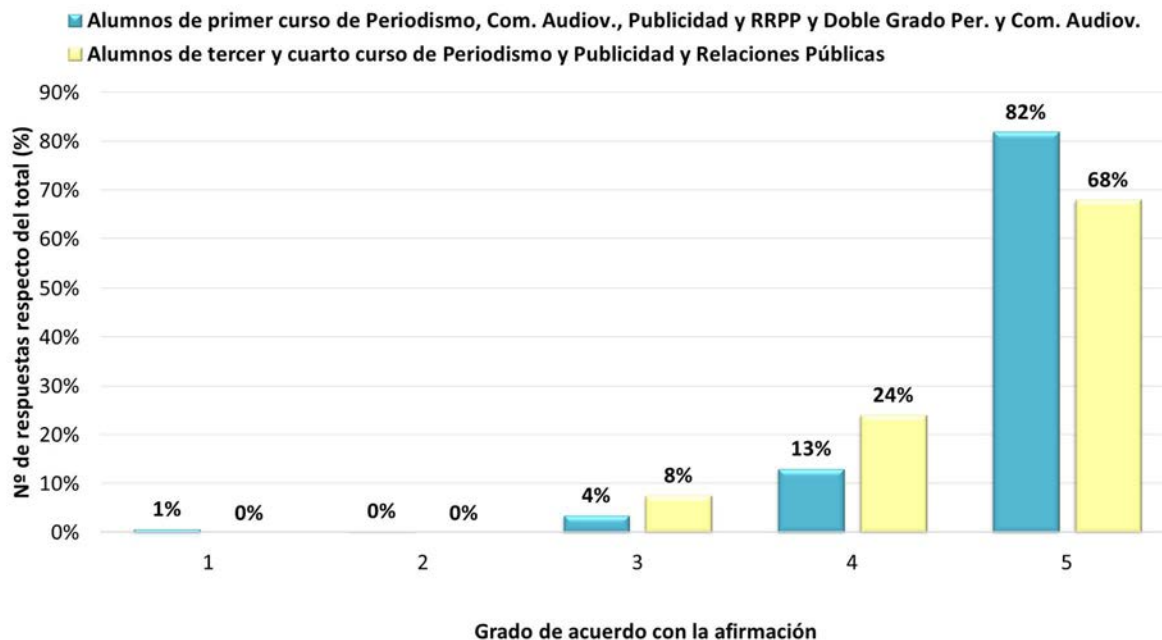


Figura 118

Pregunta A.07 - Resultados URJC especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos

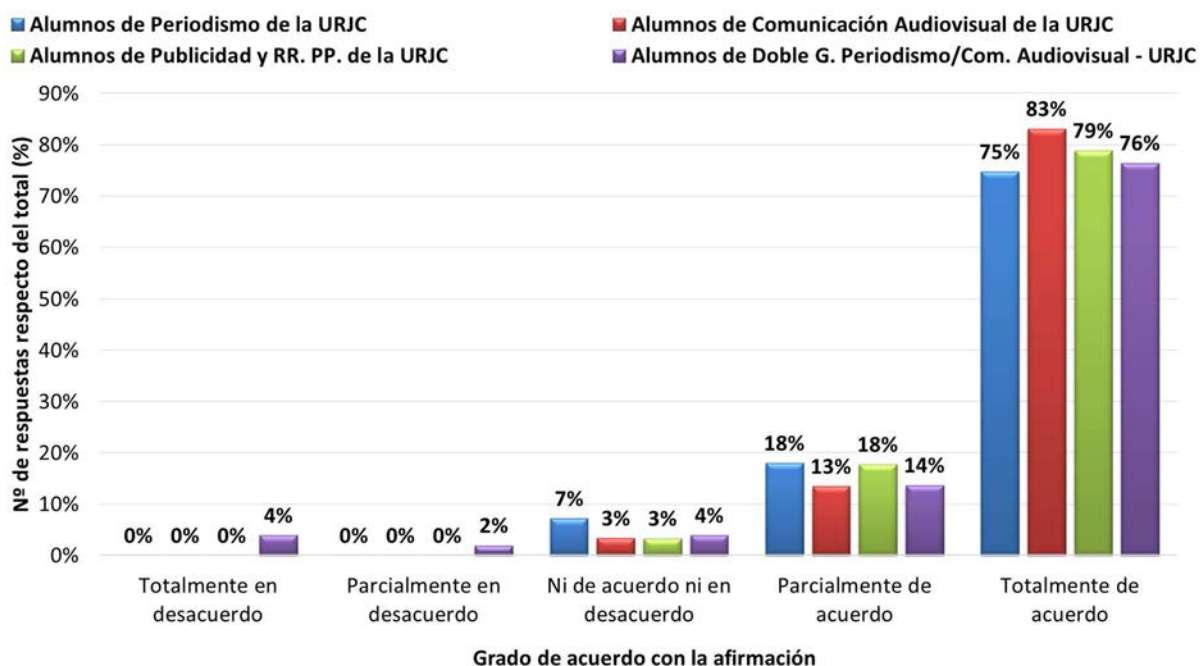


Figura 119

Pregunta A.07 - Resultados UC3M - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos

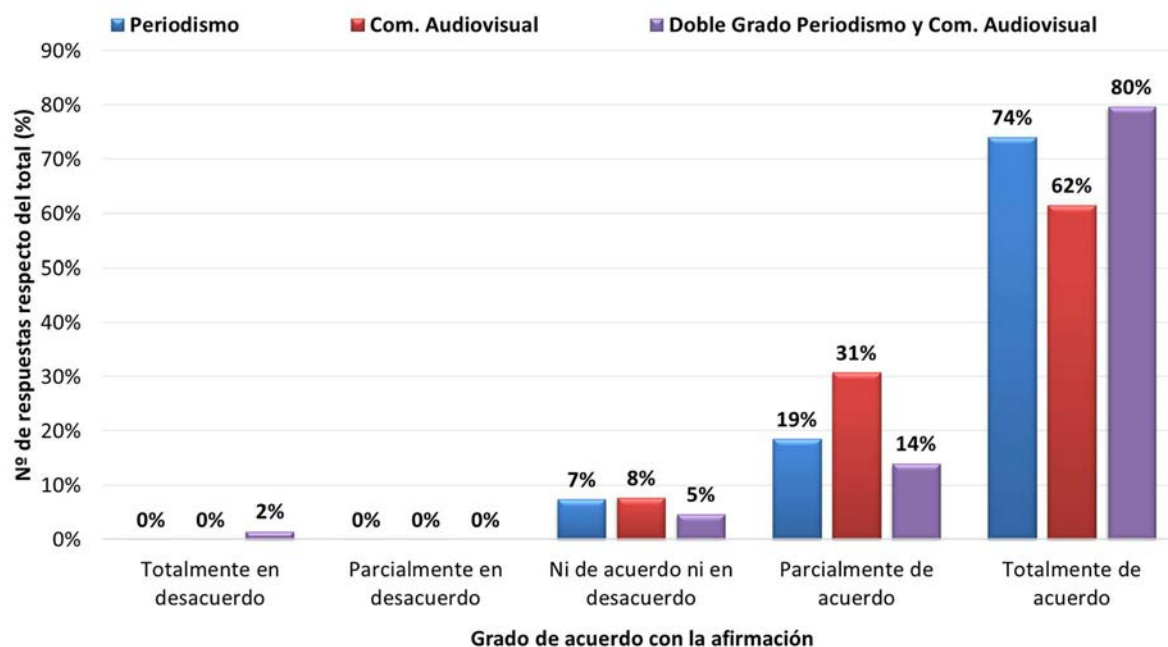
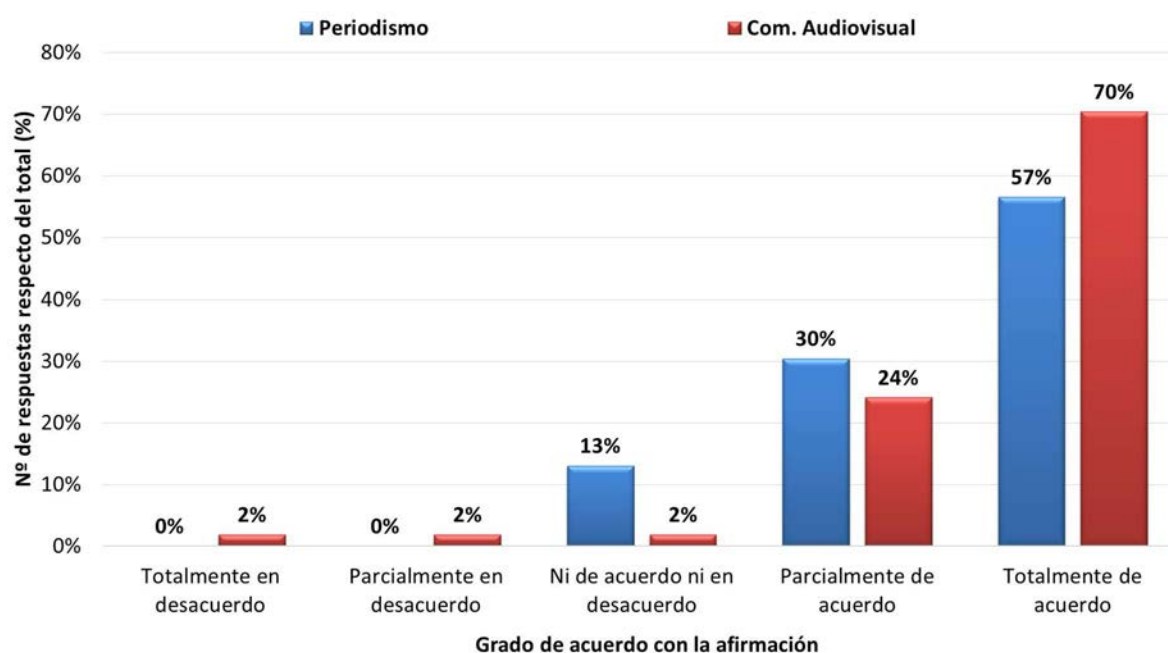


Figura 120

Pregunta A.07 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos



Resultados pregunta A.07

Figura 121

Pregunta A.07 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos

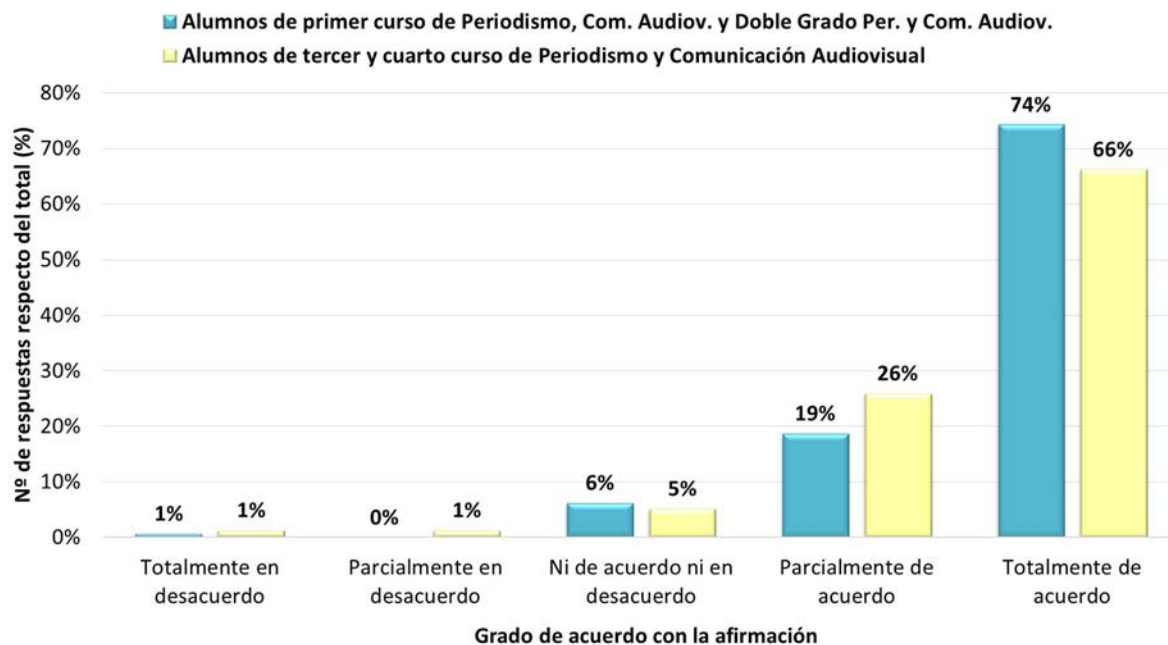


Figura 122

Pregunta A.07 - Resultados UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos

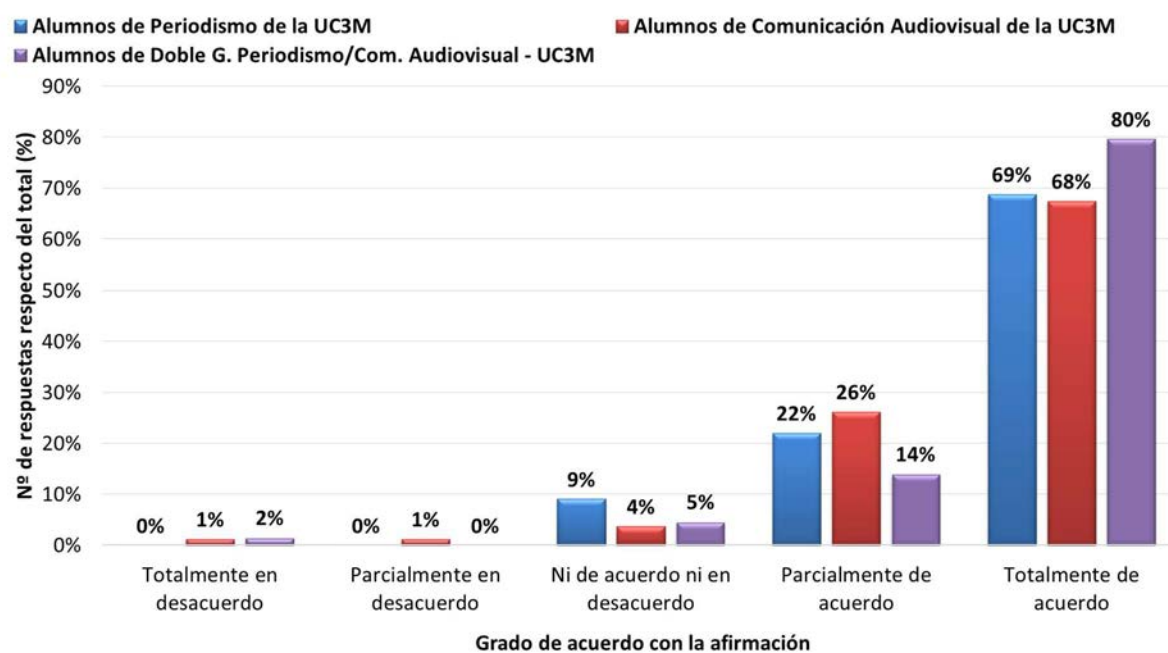


Figura 123

Pregunta A.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos

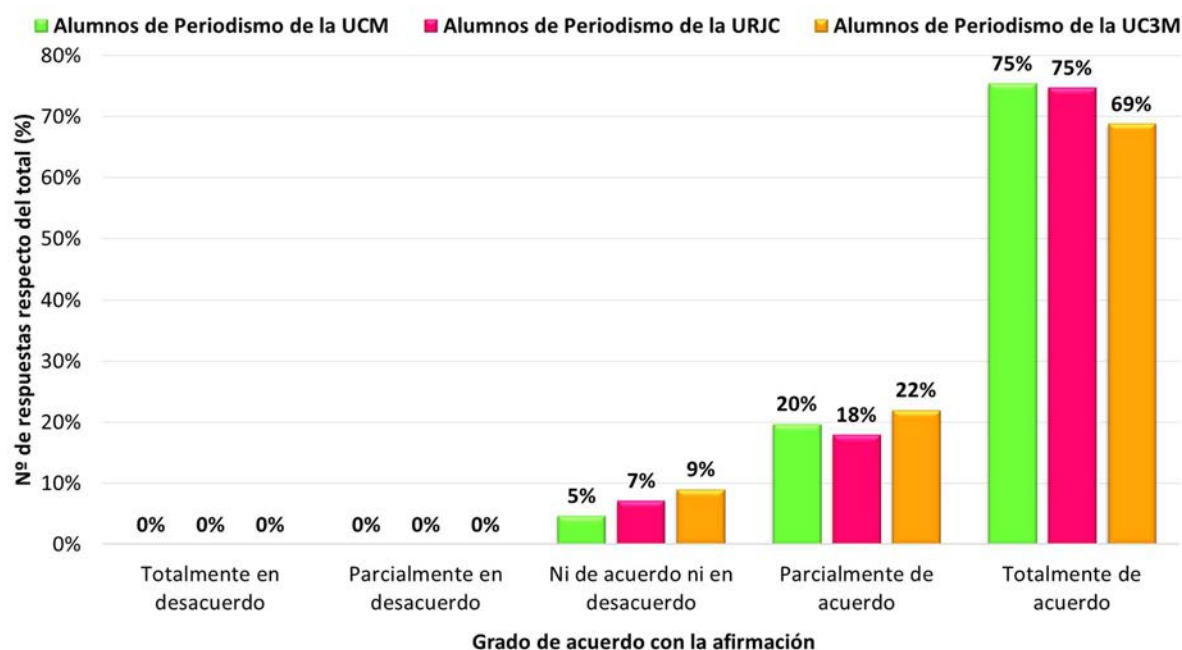
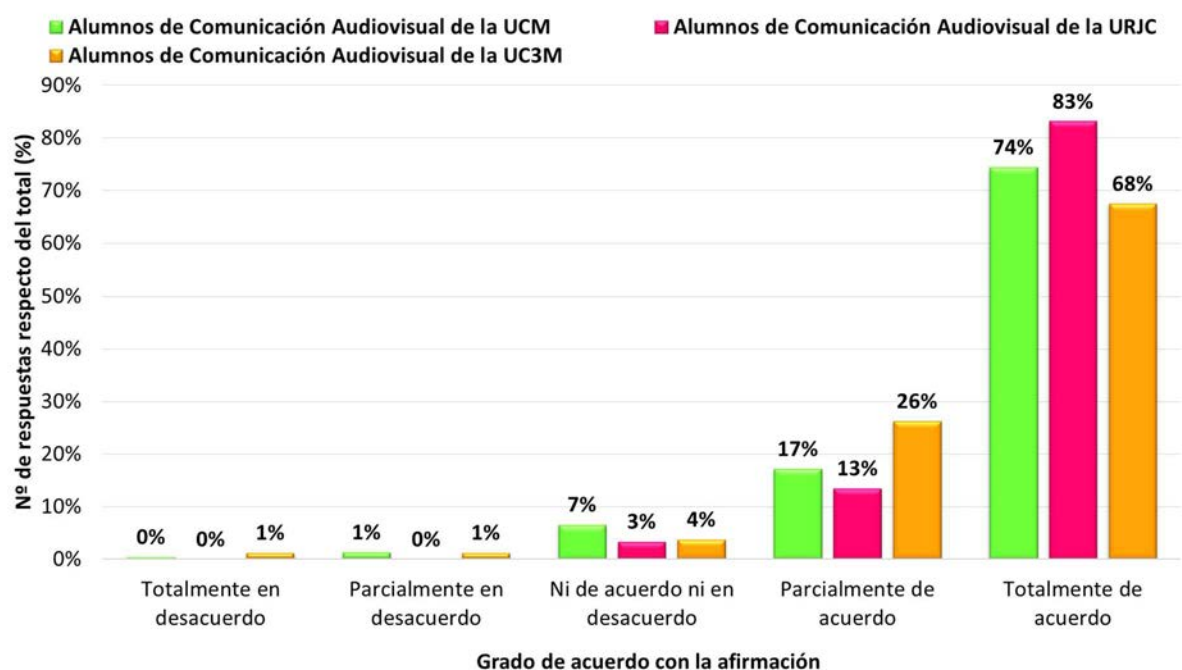


Figura 124

Pregunta A.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos



Resultados pregunta A.07

Figura 125

Pregunta A.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos

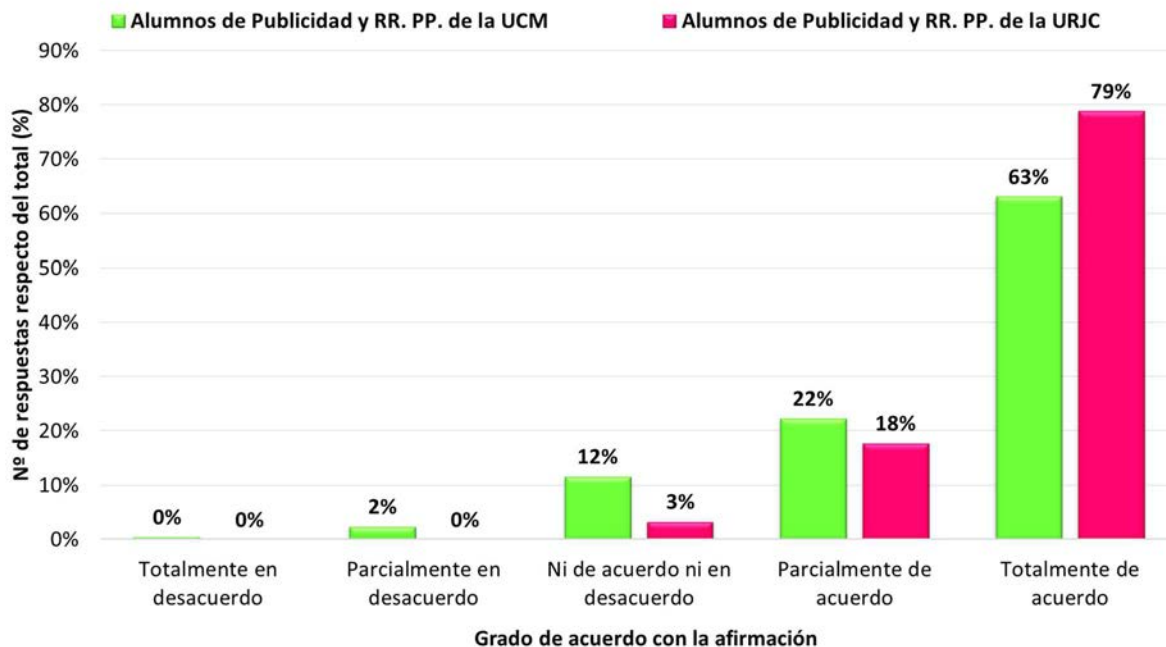


Figura 126

Pregunta A.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos

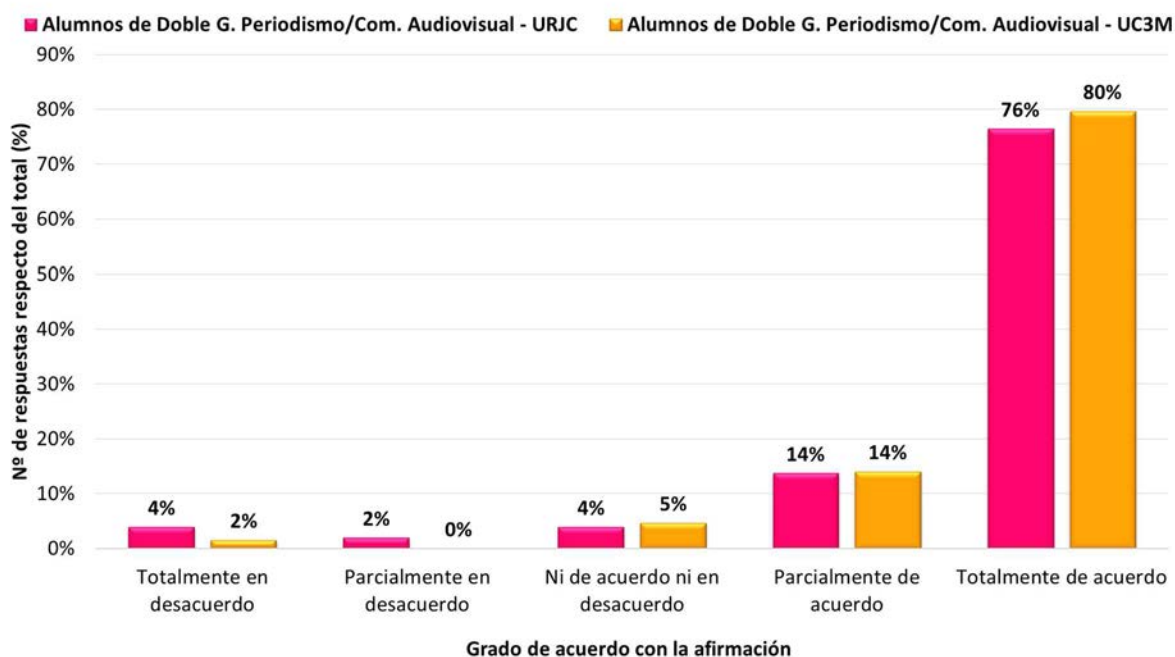


Figura 127

Pregunta A.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos

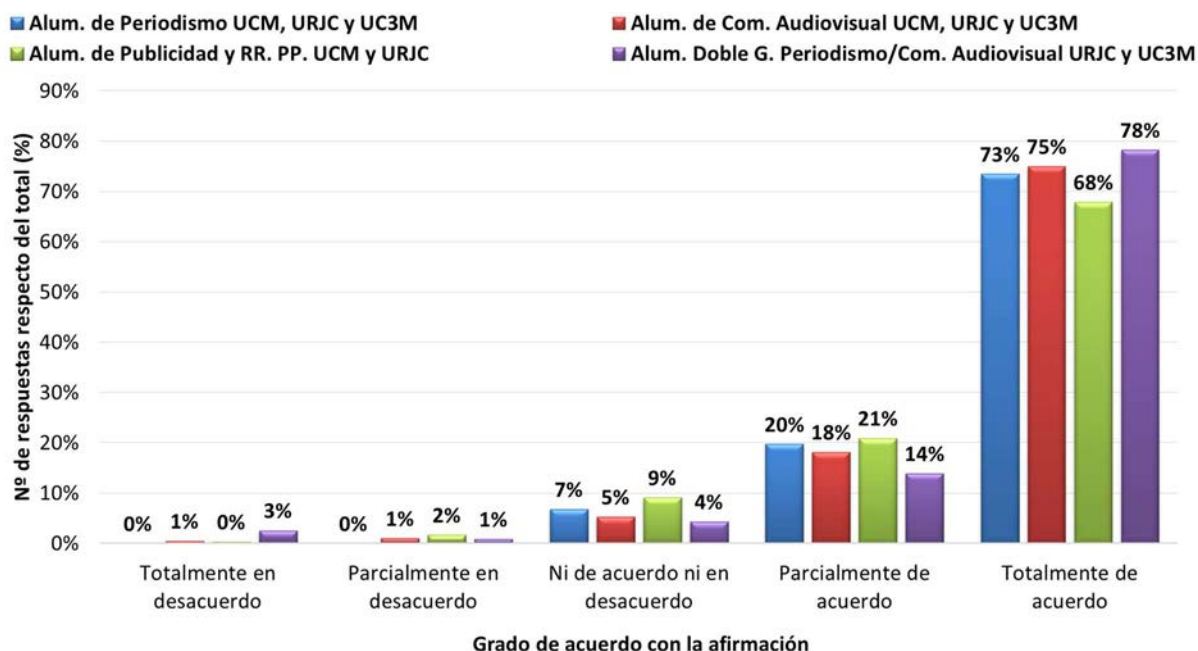
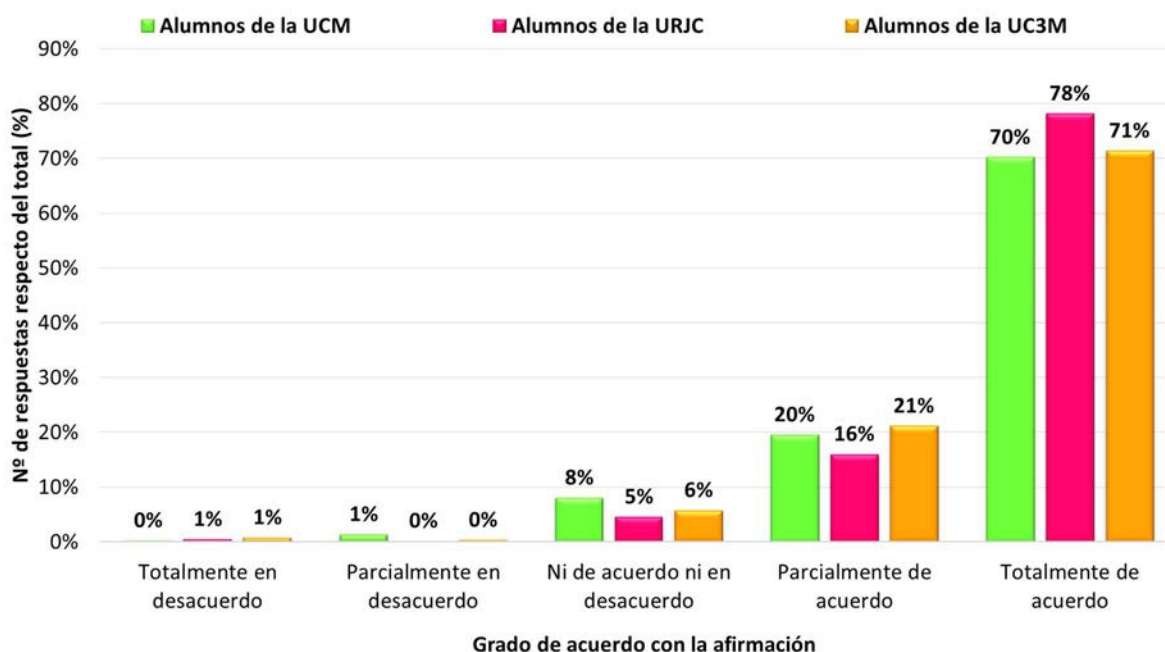


Figura 128

Pregunta A.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sean respetuosos



B.1.8 Resultados de la pregunta A.08

Figura 129

Pregunta A.08 - Resultados UCM - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

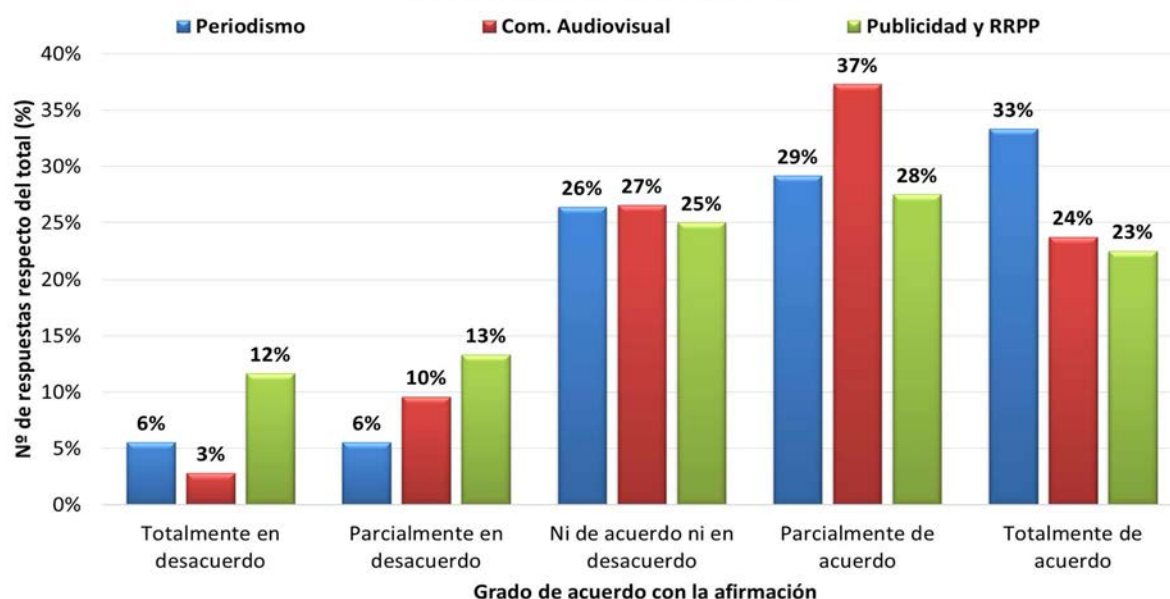
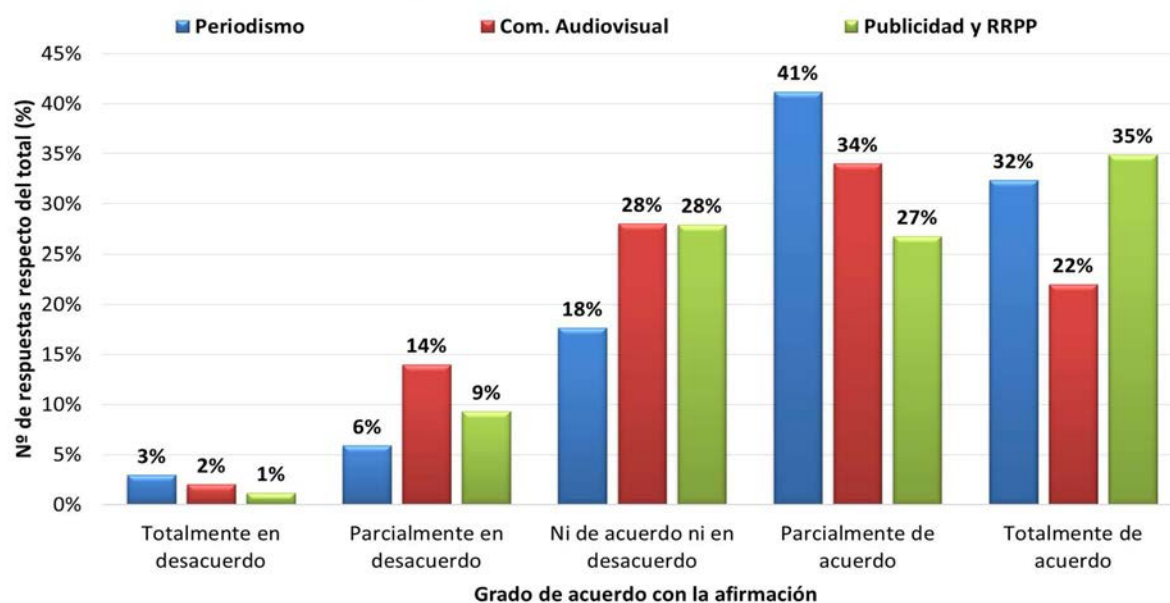


Figura 130

Pregunta A.08 - Resultados UCM - 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades



Resultados pregunta A.08

Figura 131

Pregunta A.08 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

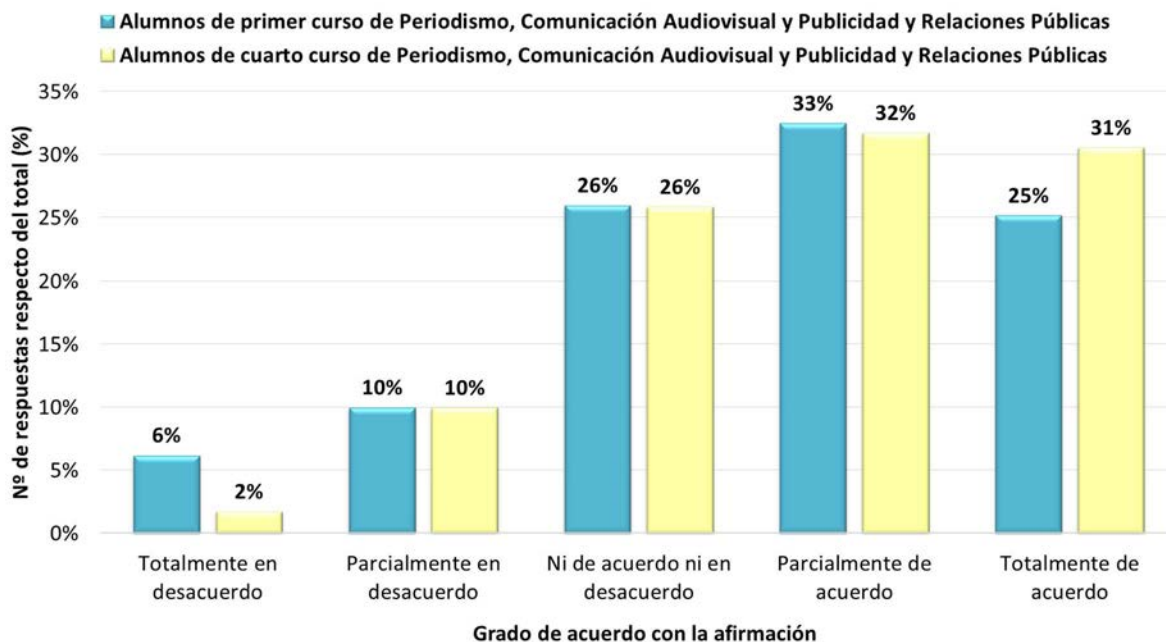


Figura 132

Pregunta A.08 - Resultados UCM especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

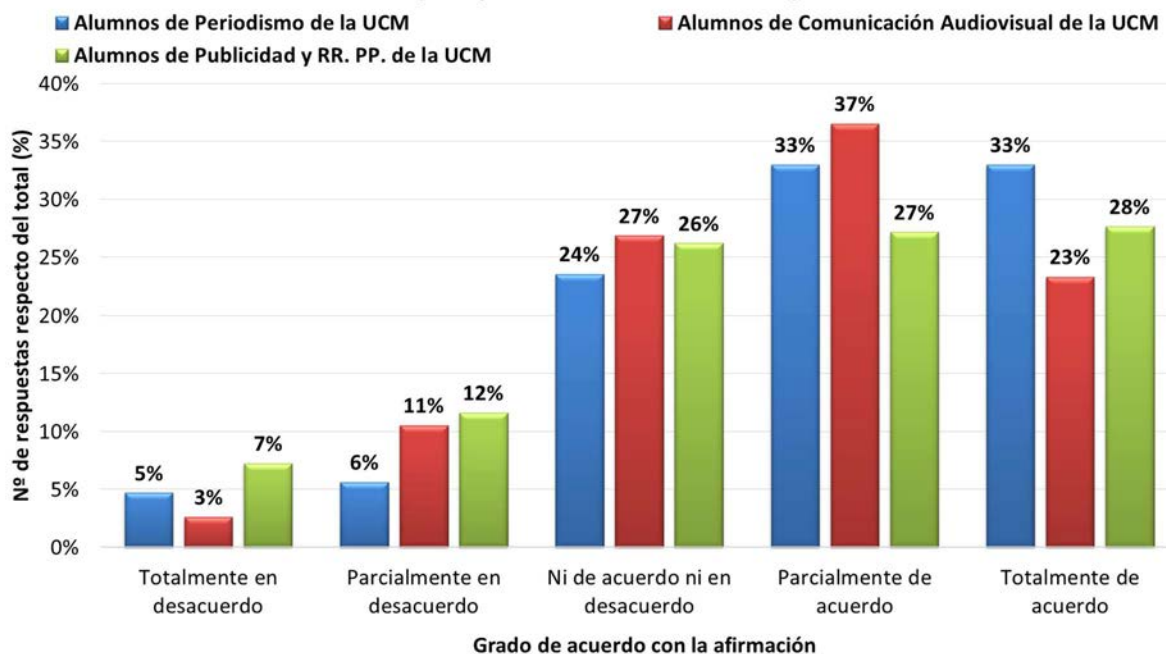


Figura 133

Pregunta A.08 - Resultados URJC - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

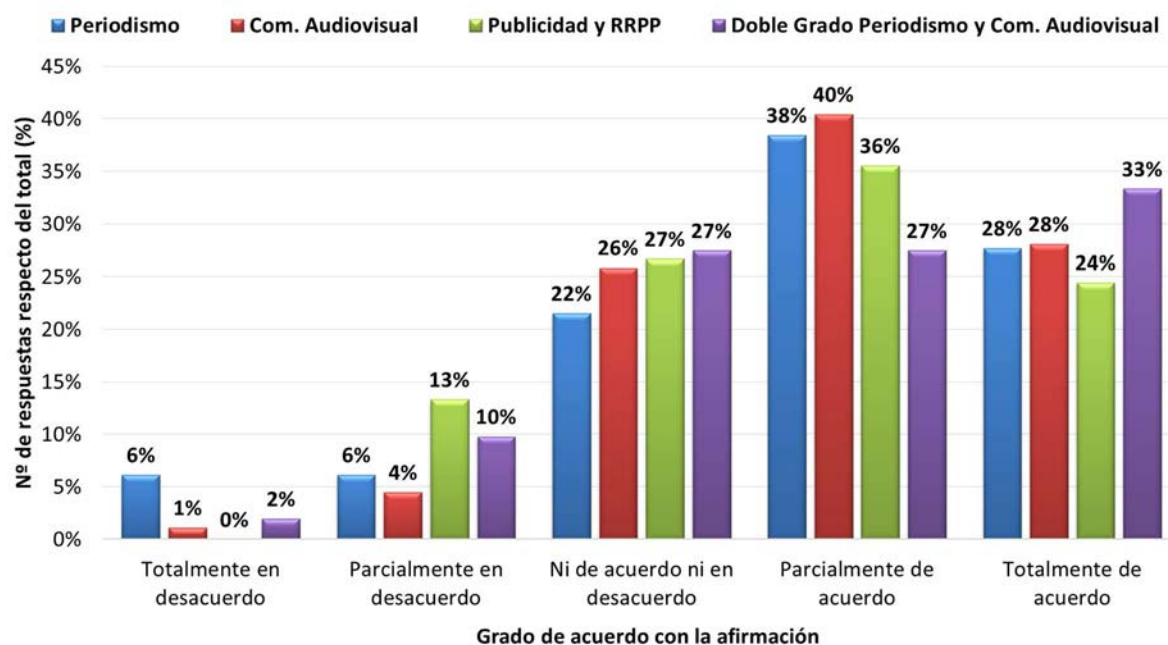
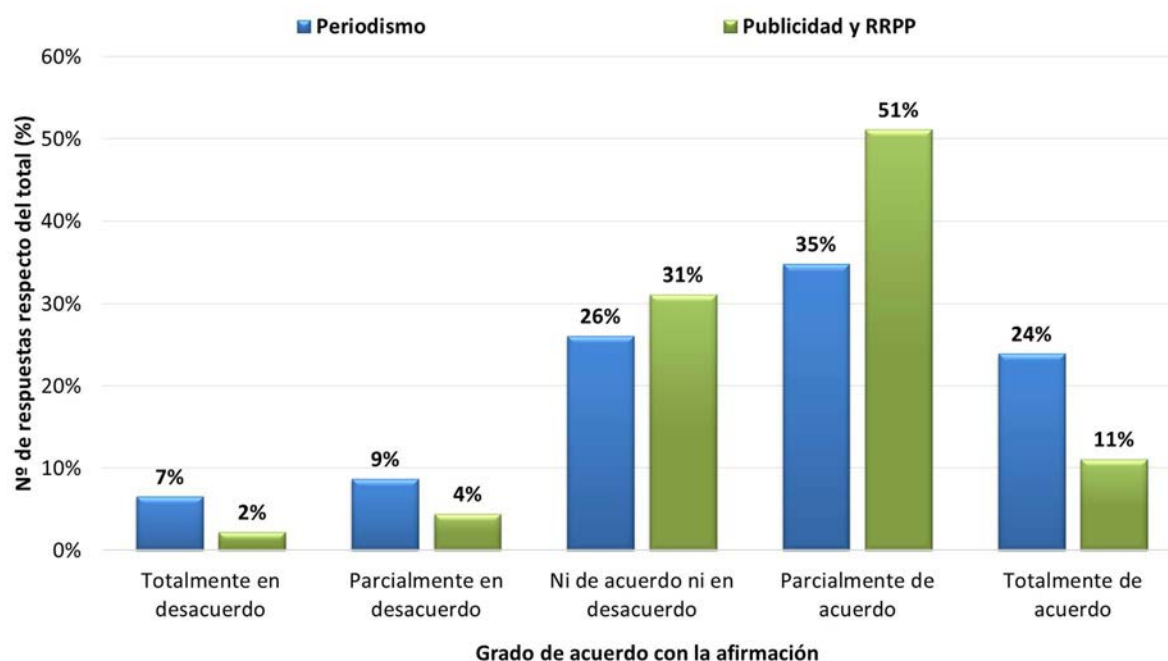


Figura 134

Pregunta A.08 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades



Resultados pregunta A.08

Figura 135

Pregunta A.08 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

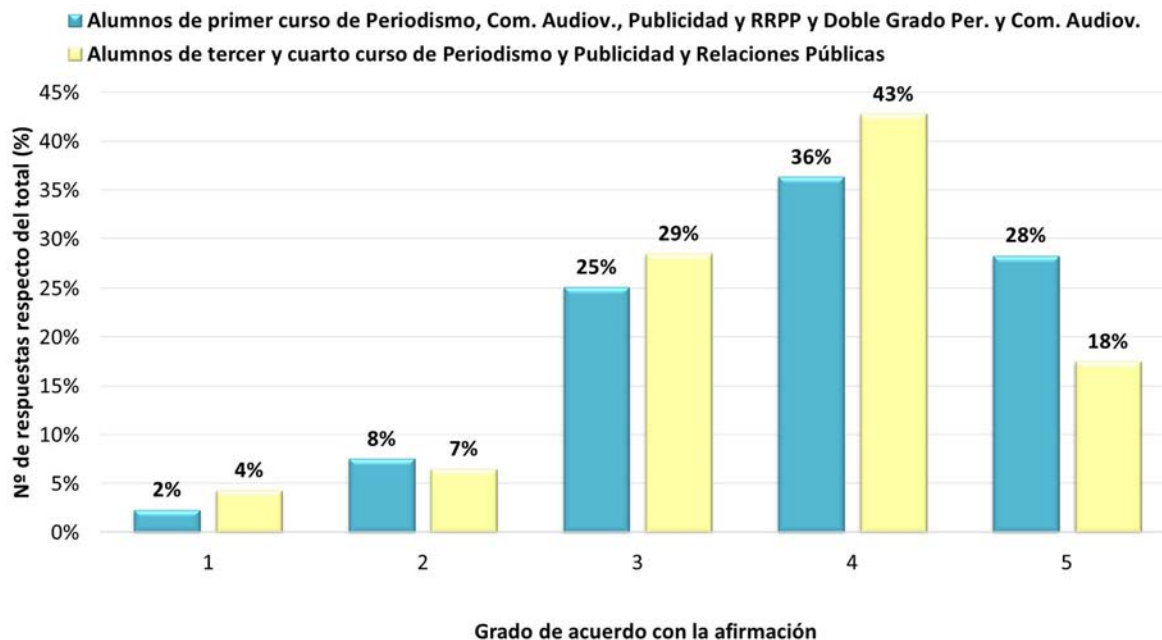


Figura 136

Pregunta A.08 - Resultados URJC especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

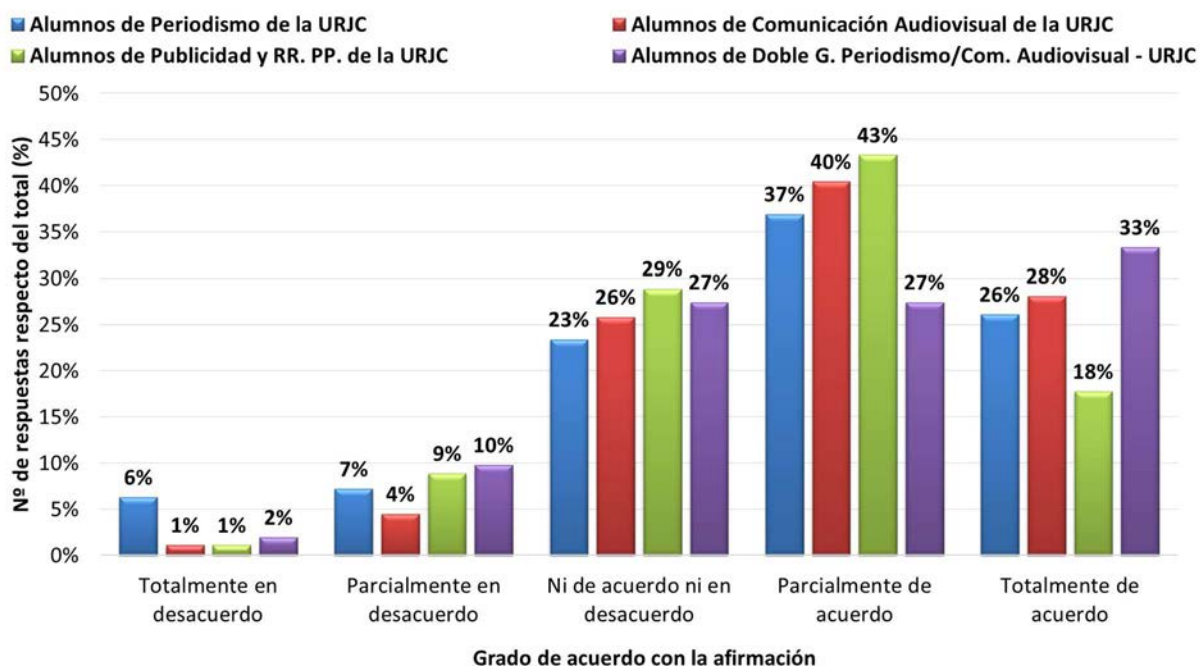


Figura 137

Pregunta A.08 - Resultados UC3M - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

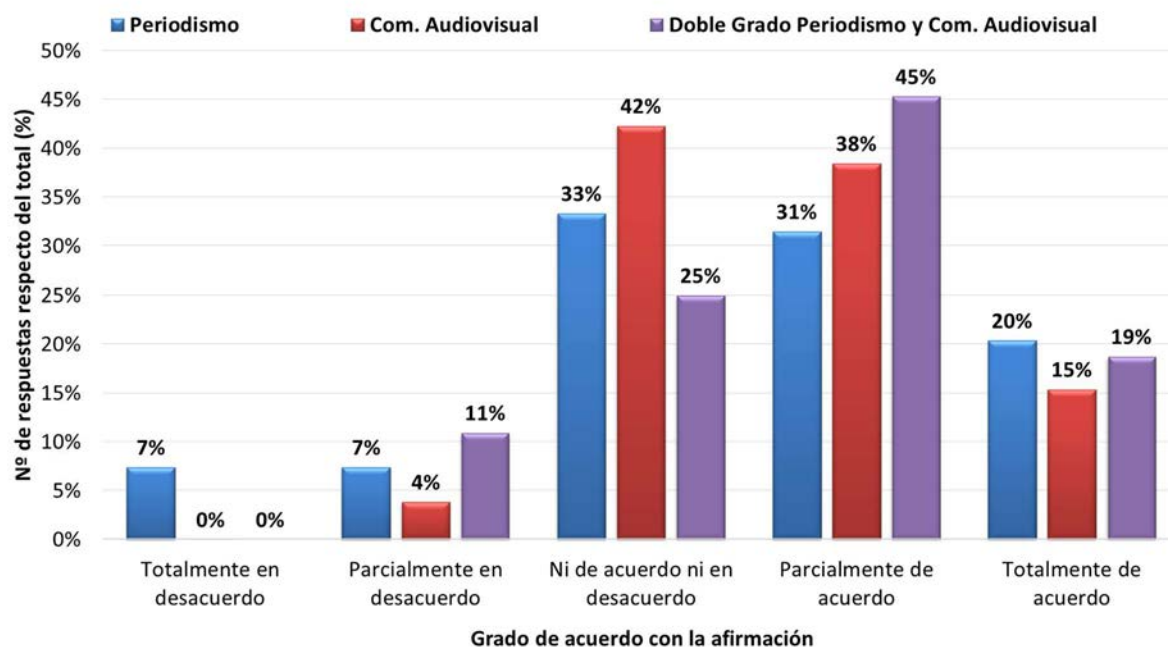


Figura 138

Pregunta A.08 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

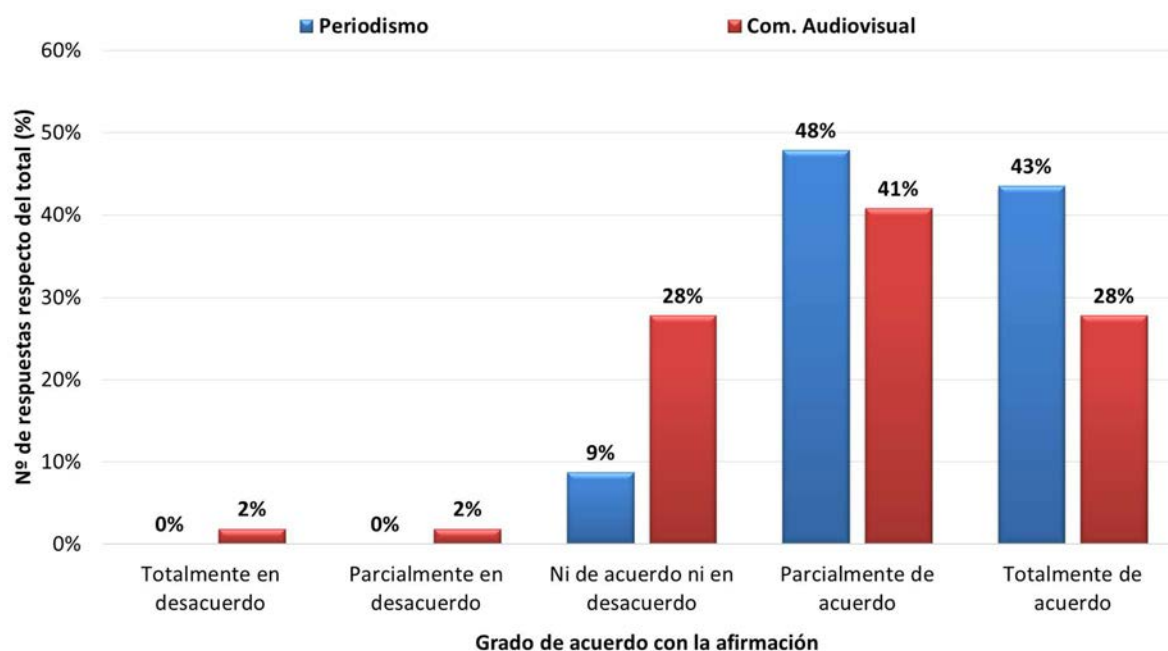


Figura 139

Pregunta A.08 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

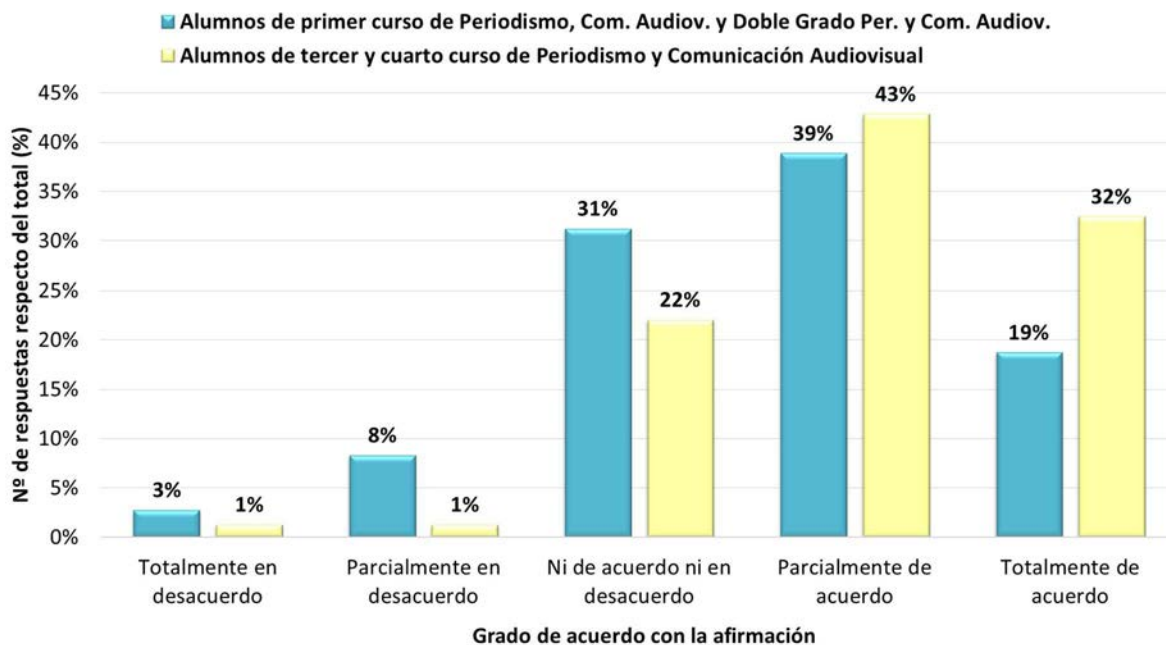


Figura 140

Pregunta A.08 - Resultados UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

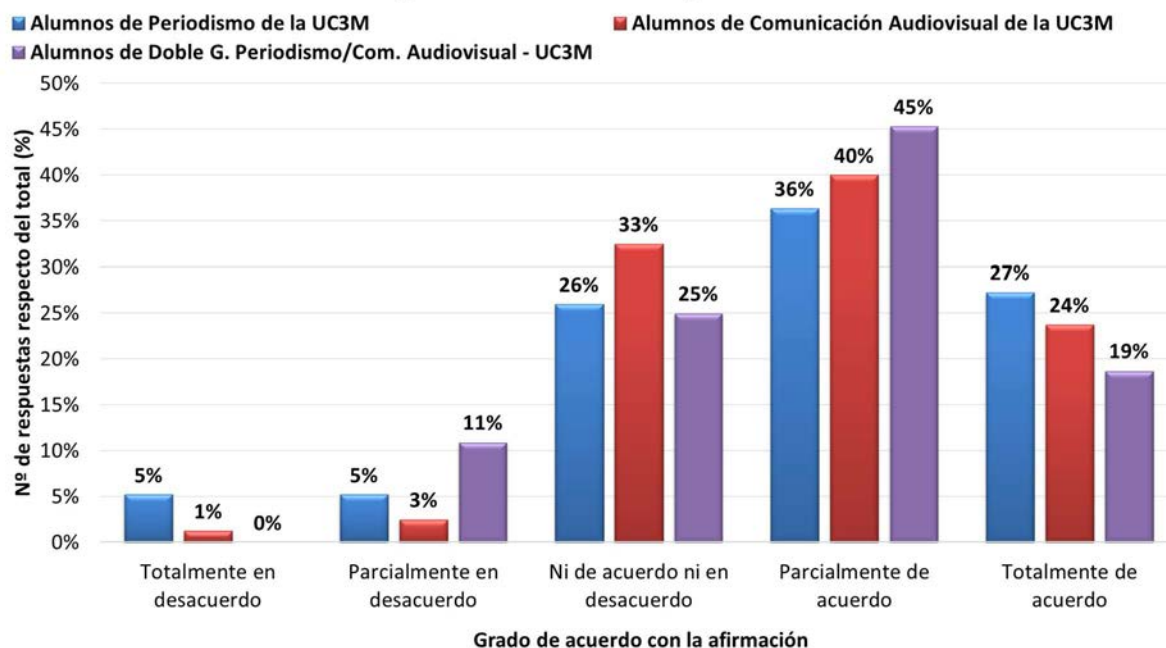


Figura 141

Pregunta A.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

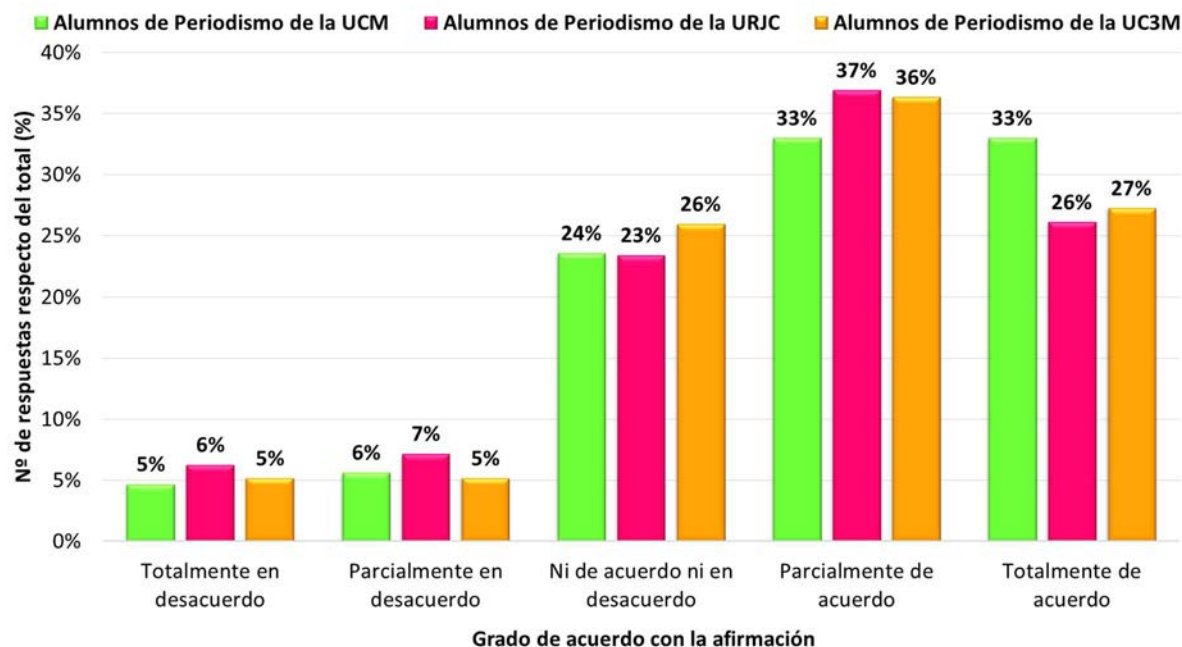
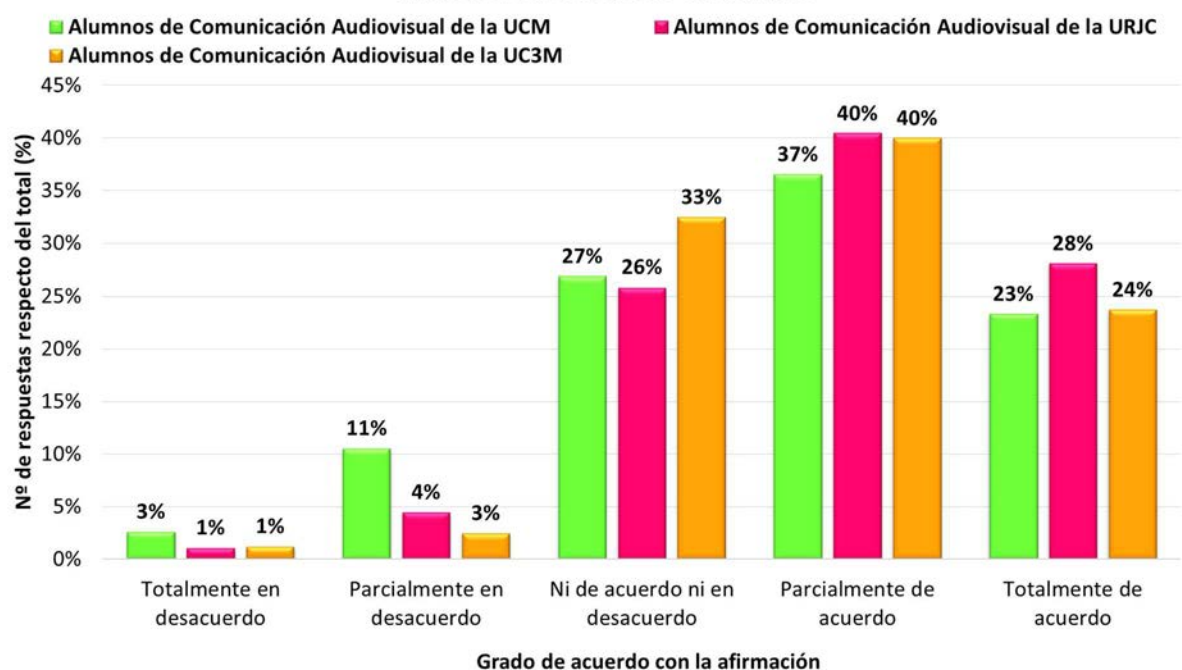


Figura 142

Pregunta A.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades



Resultados pregunta A.08

Figura 143

Pregunta A.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

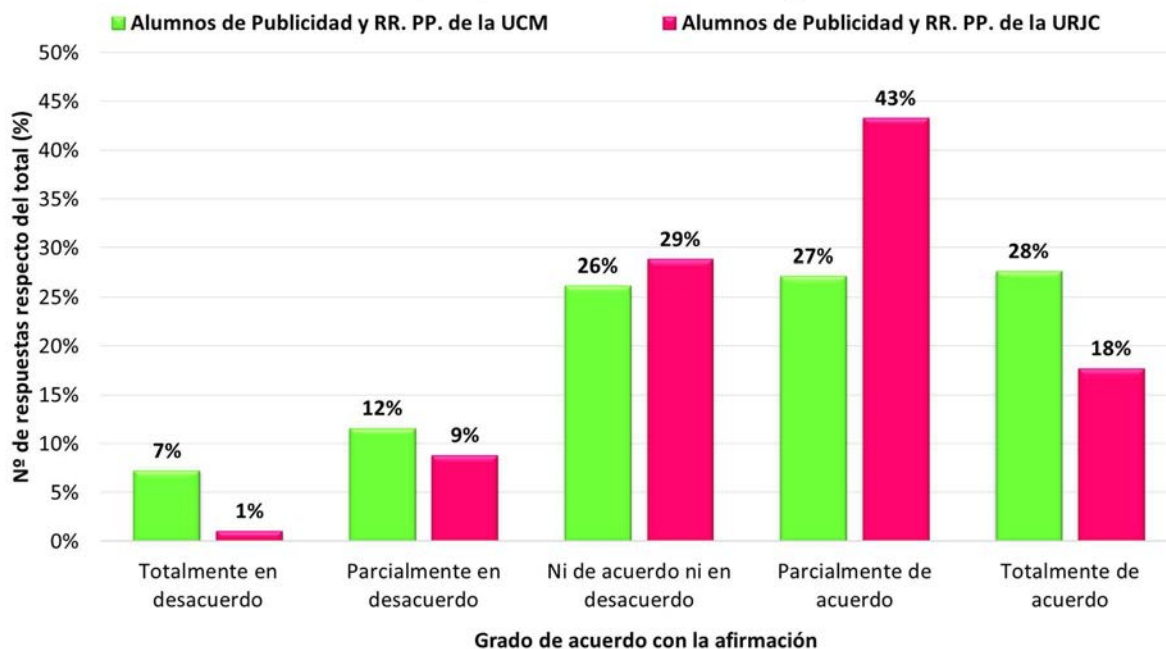


Figura 144

Pregunta A.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

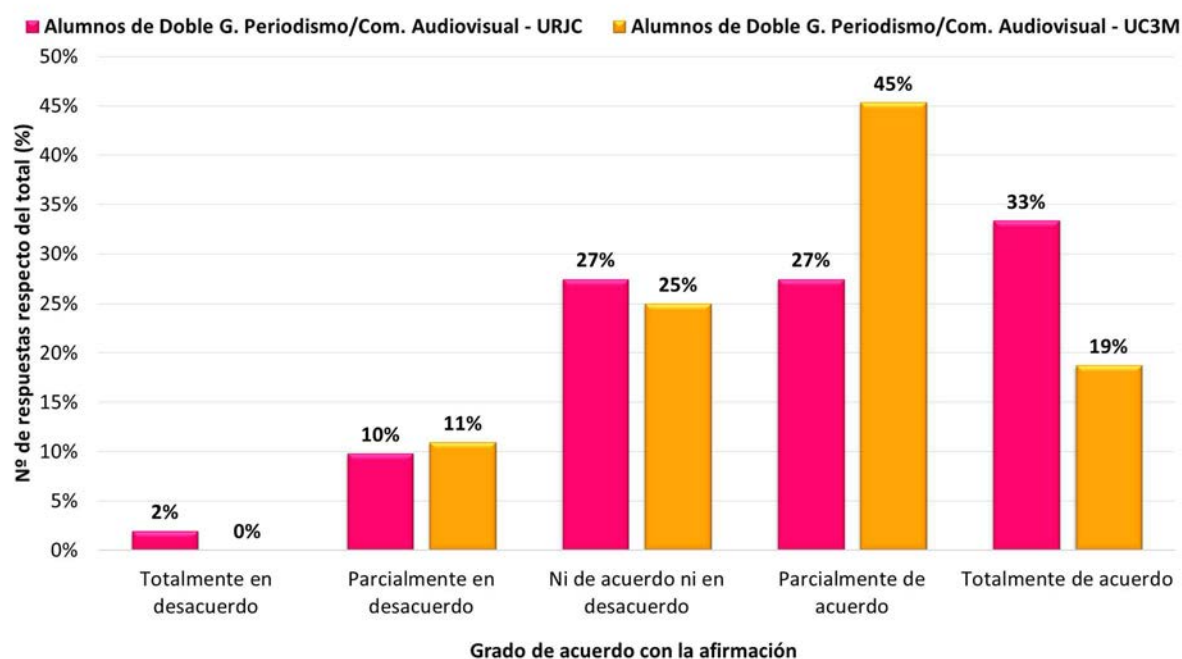


Figura 145

Pregunta A.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

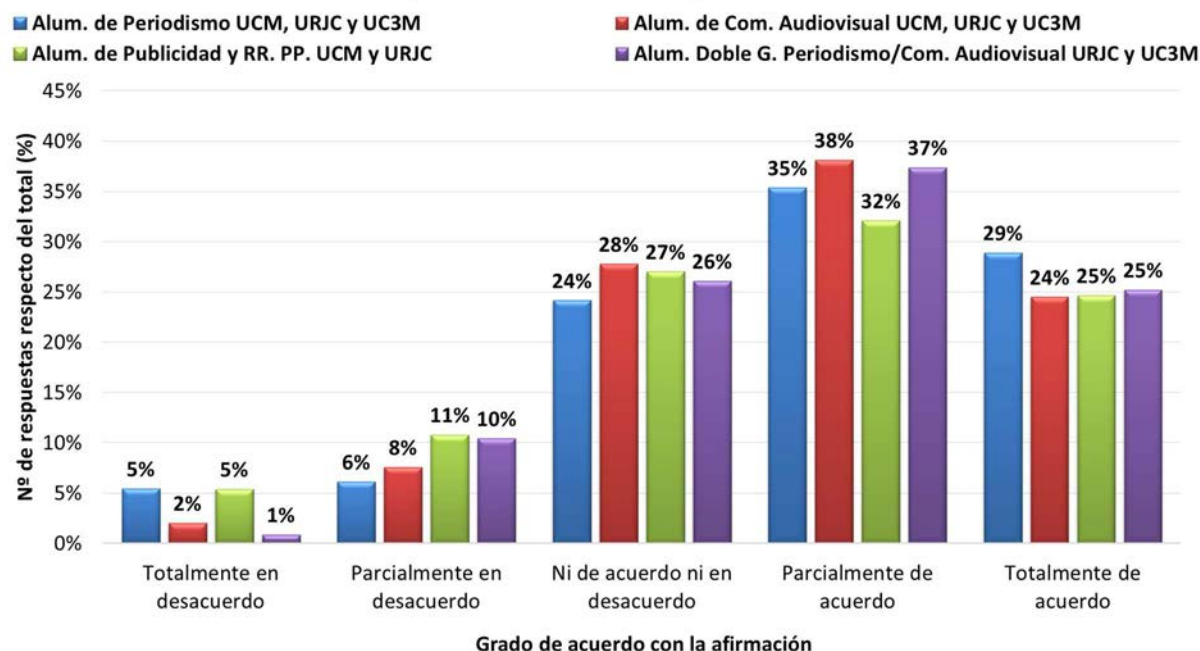
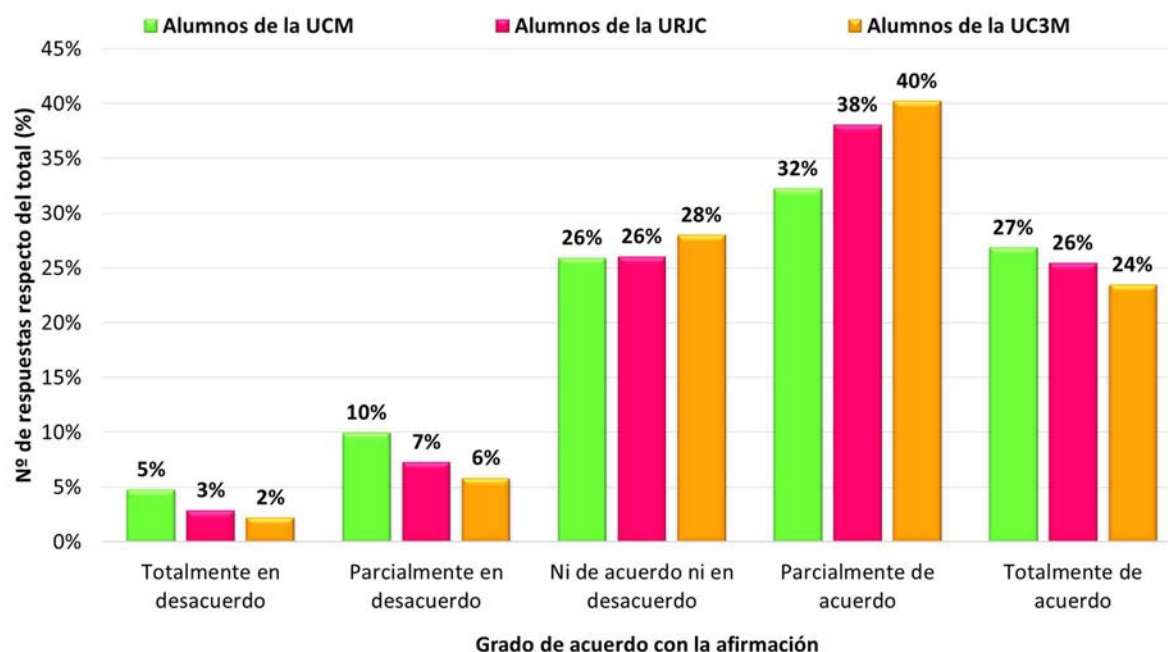


Figura 146

Pregunta A.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades



B.1.9 Resultados de la pregunta A.09

Figura 147

Pregunta A.09 - Resultados UCM - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

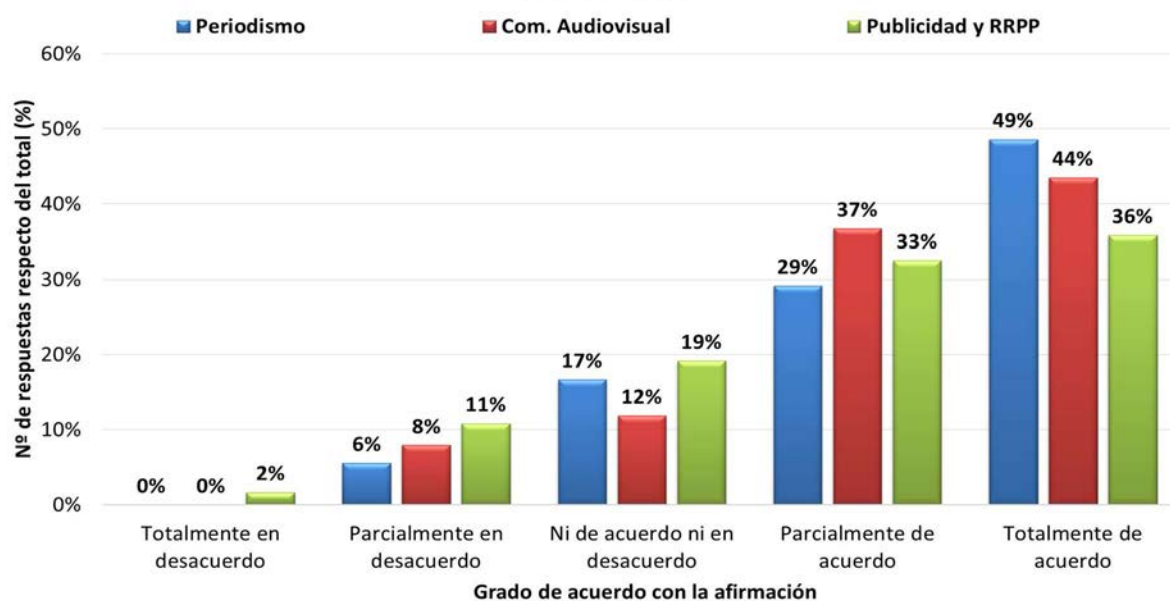
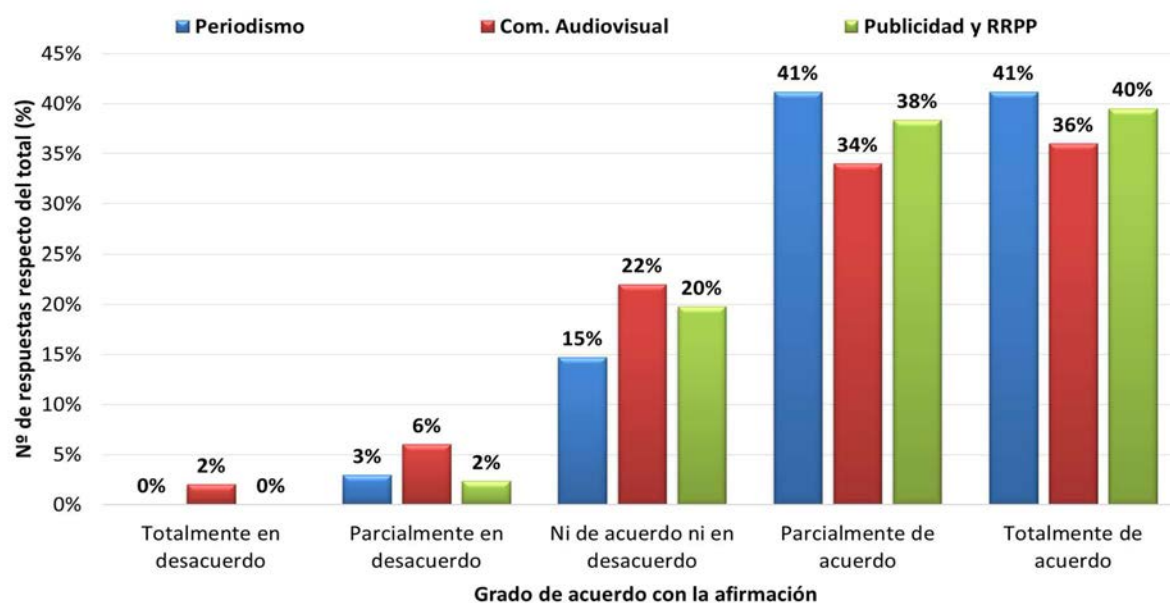


Figura 148

Pregunta A.09 - Resultados UCM - 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente



Resultados pregunta A.09

Figura 149

Pregunta A.09 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

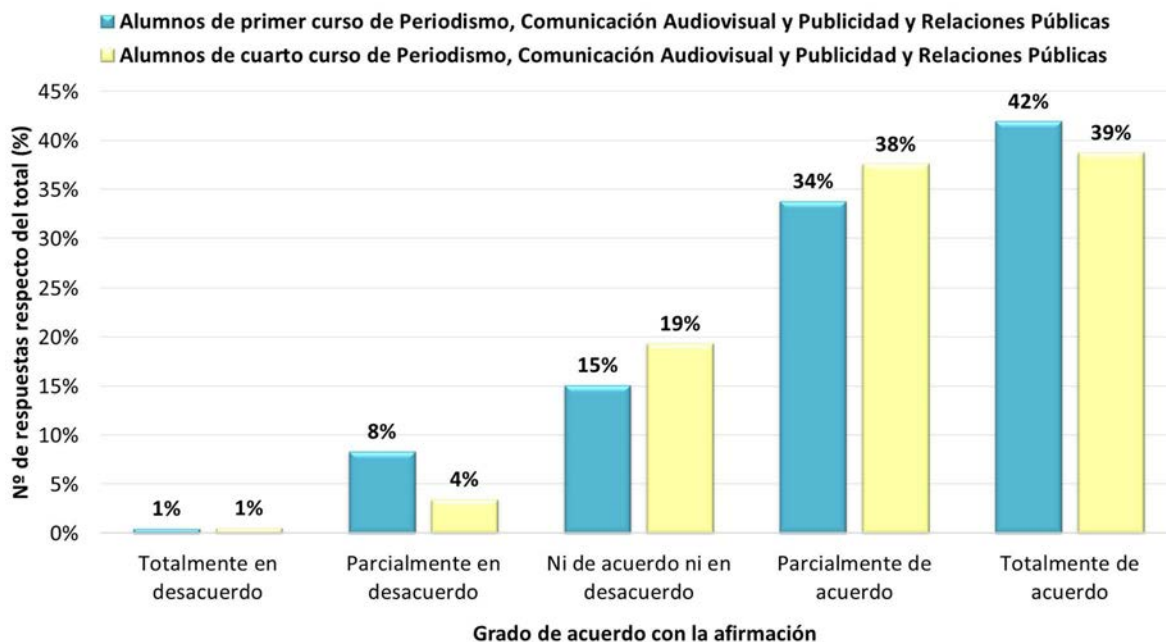


Figura 150

Pregunta A.09 - Resultados UCM especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

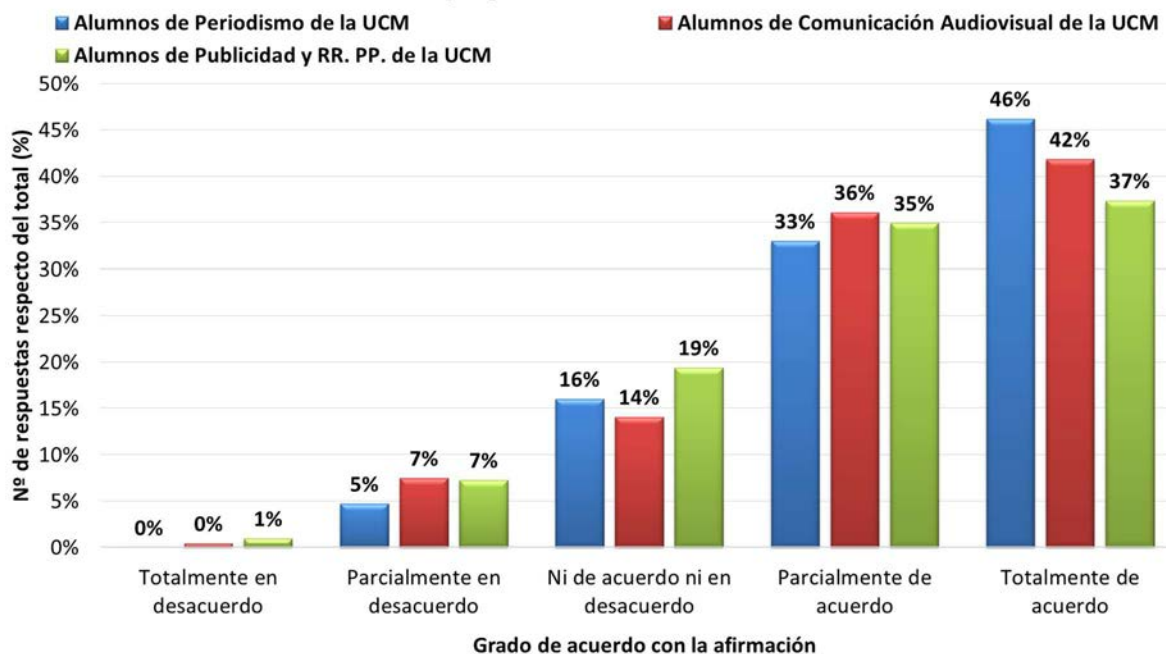


Figura 151

Pregunta A.09 - Resultados URJC - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

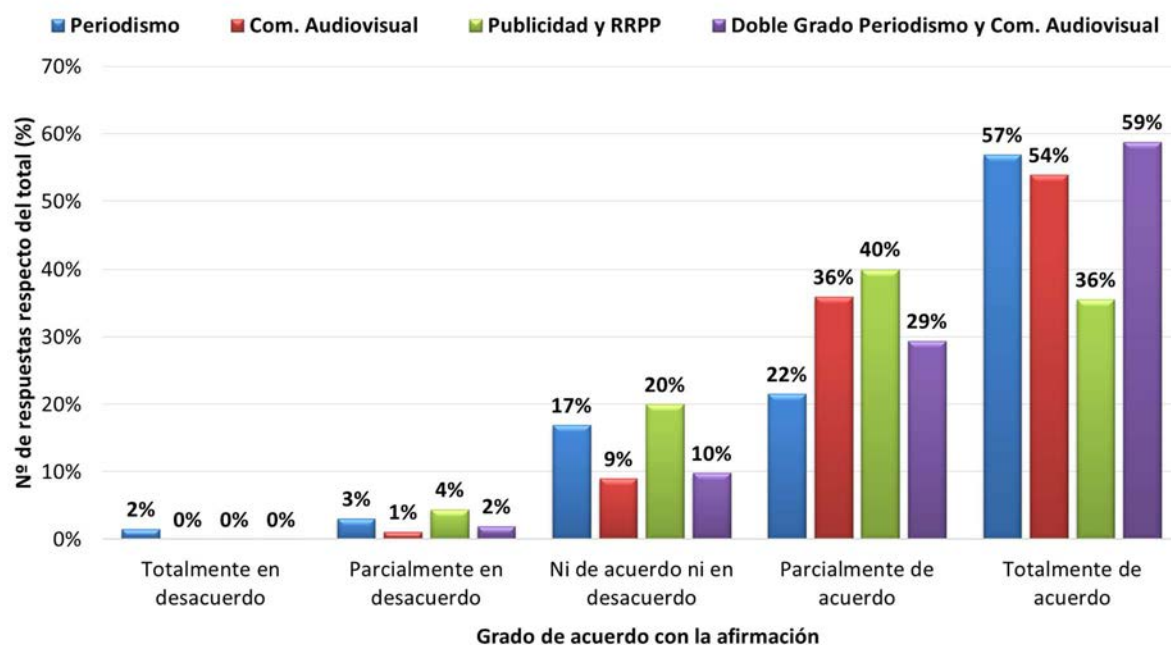
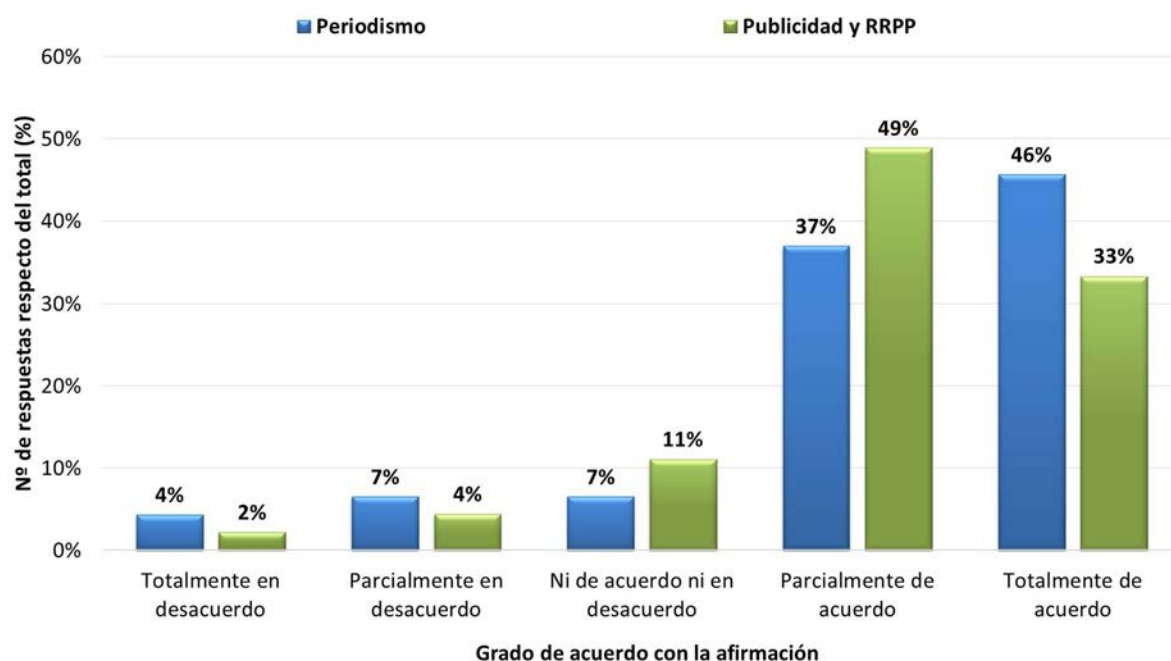


Figura 152

Pregunta A.09 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente



Resultados pregunta A.09

Figura 153

Pregunta A.09 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

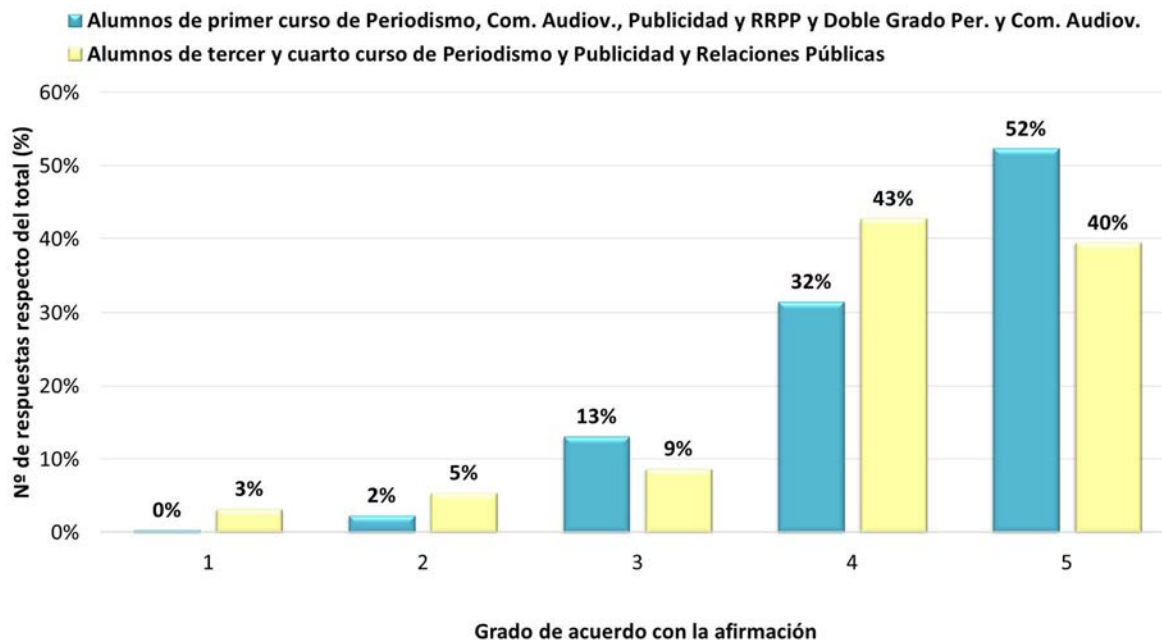


Figura 154

Pregunta A.09 - Resultados URJC especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

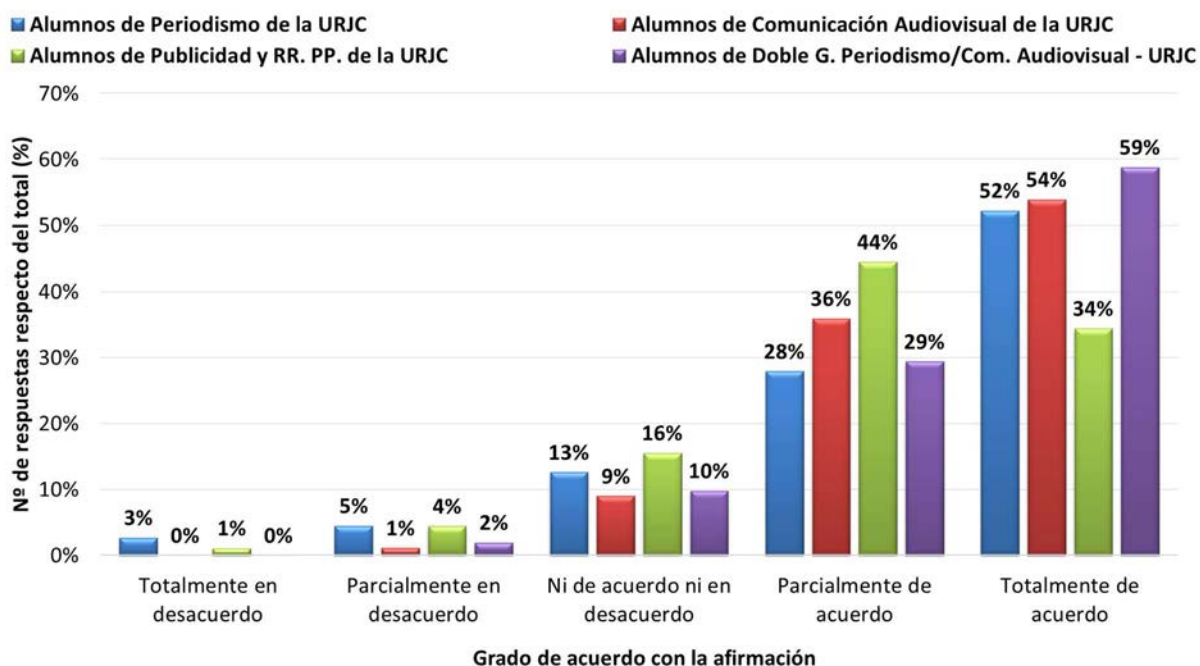


Figura 155

Pregunta A.09 - Resultados UC3M - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

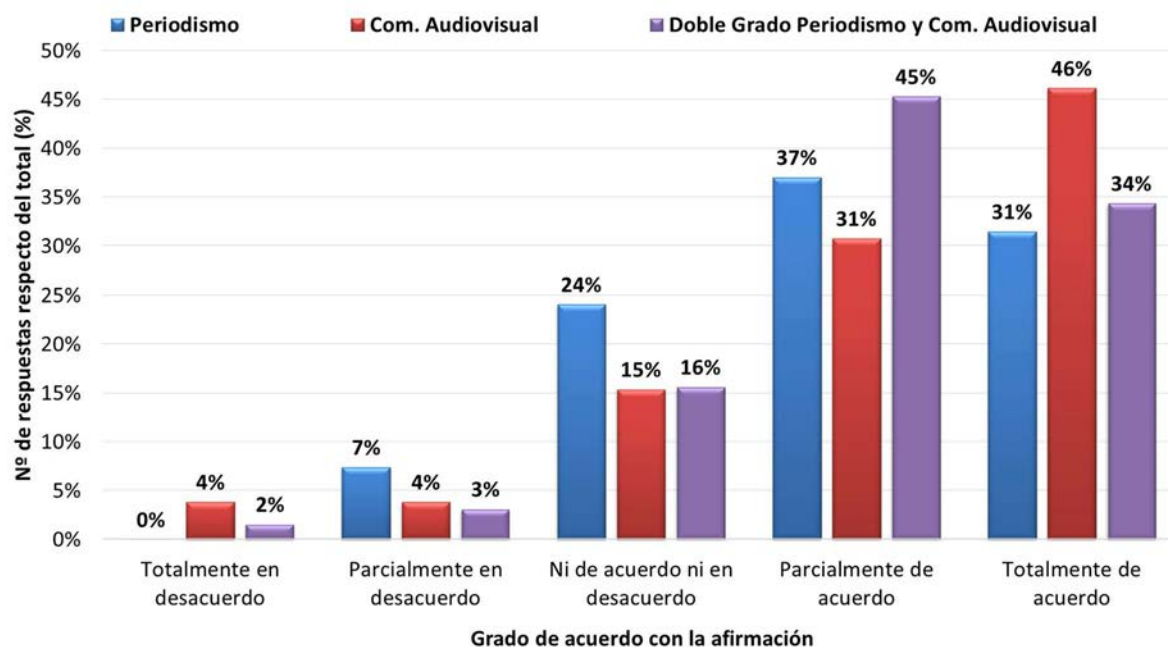


Figura 156

Pregunta A.09 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

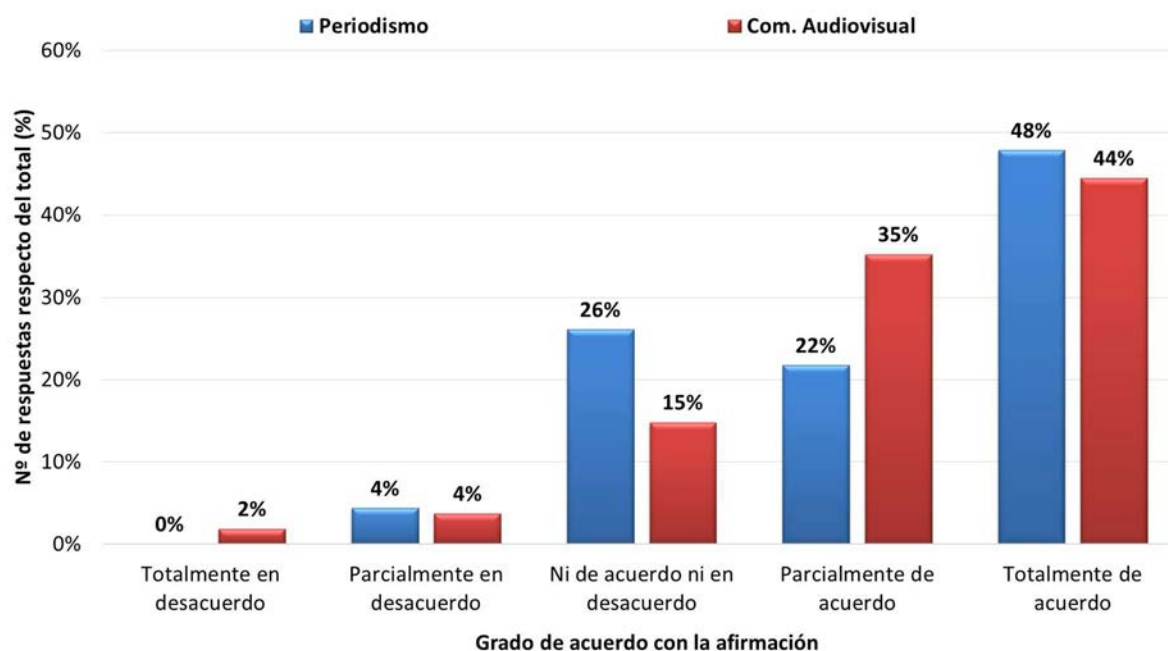


Figura 157

Pregunta A.09 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

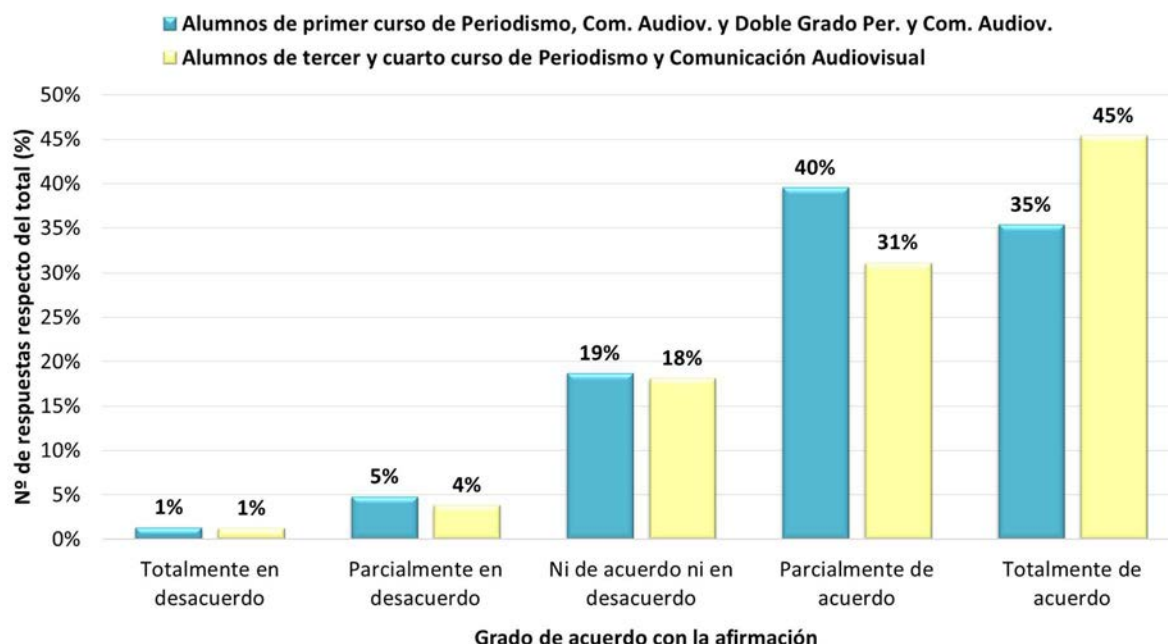


Figura 158

Pregunta A.09 - Resultados UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

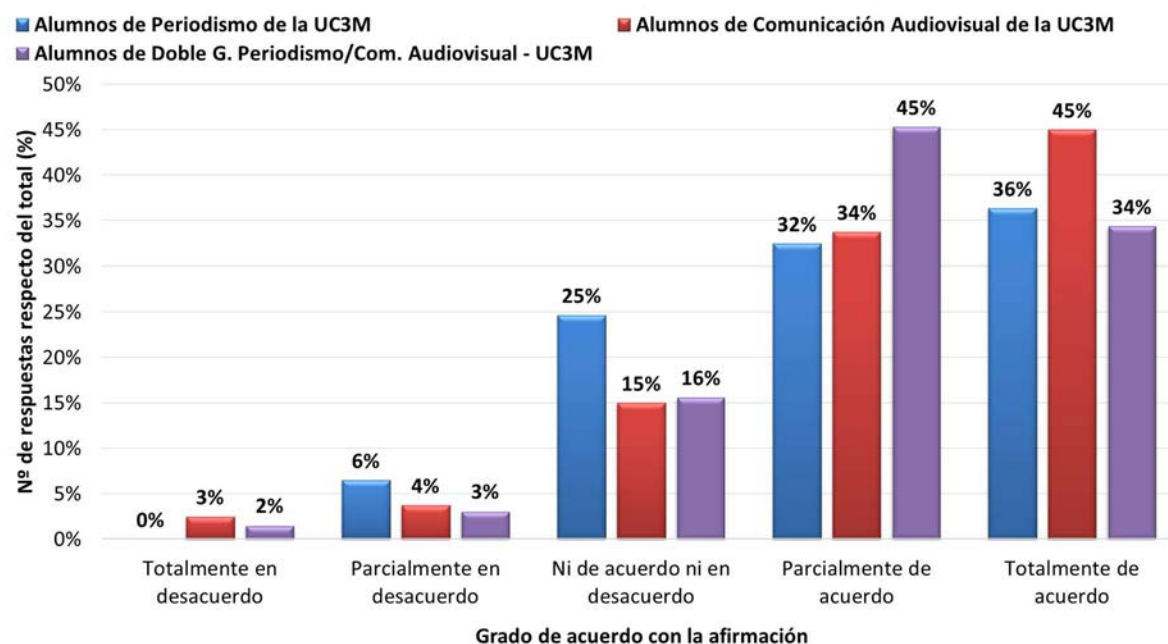


Figura 159

Pregunta A.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

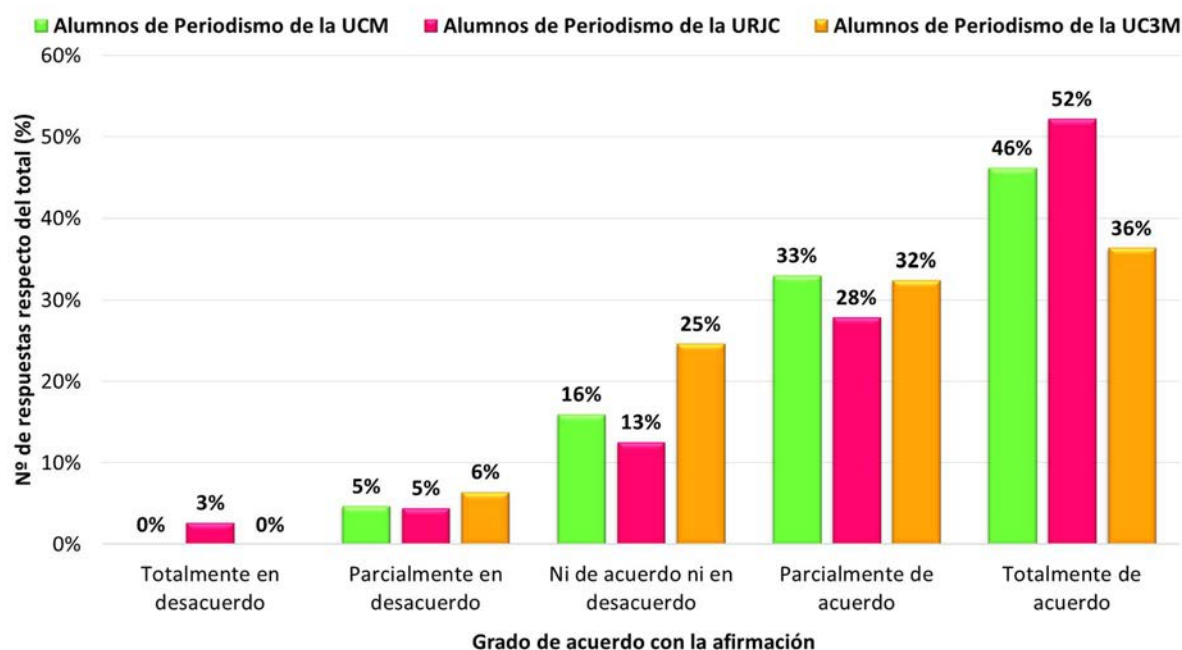


Figura 160

Pregunta A.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

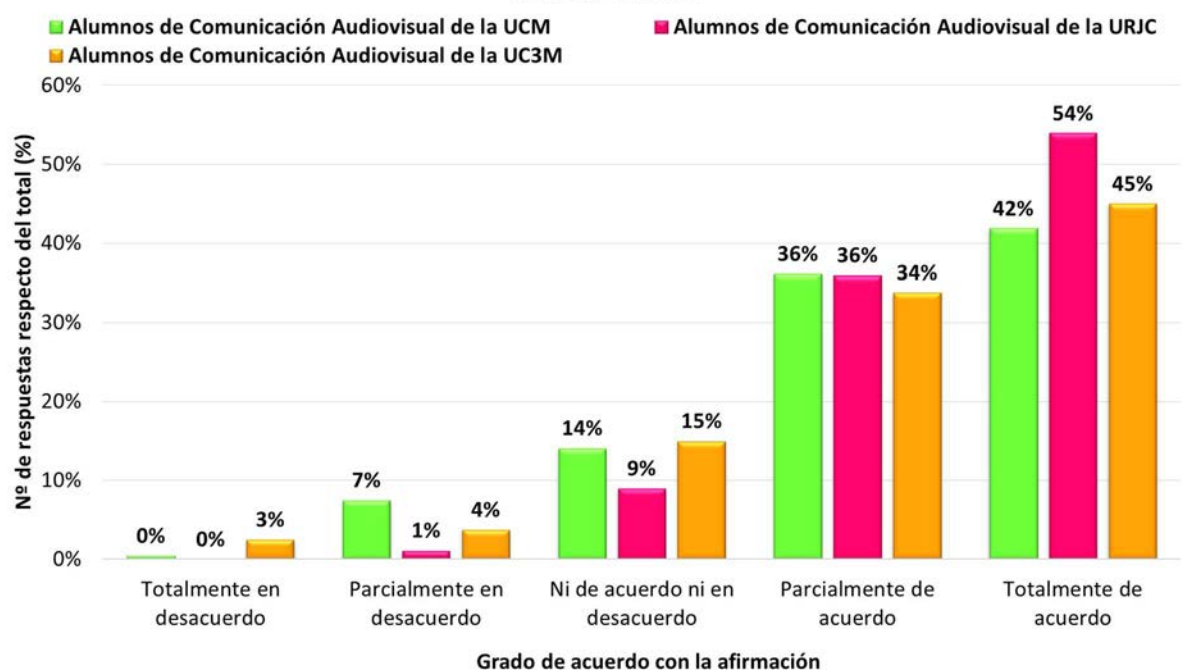


Figura 161

Pregunta A.09 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

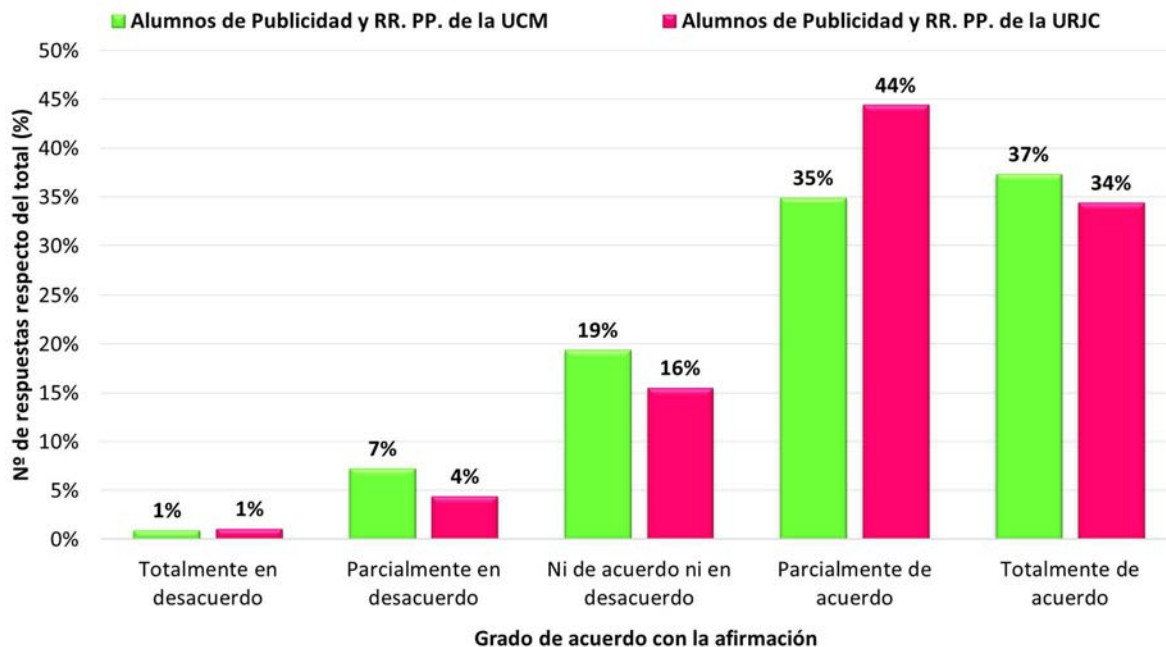


Figura 162

Pregunta A.09 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

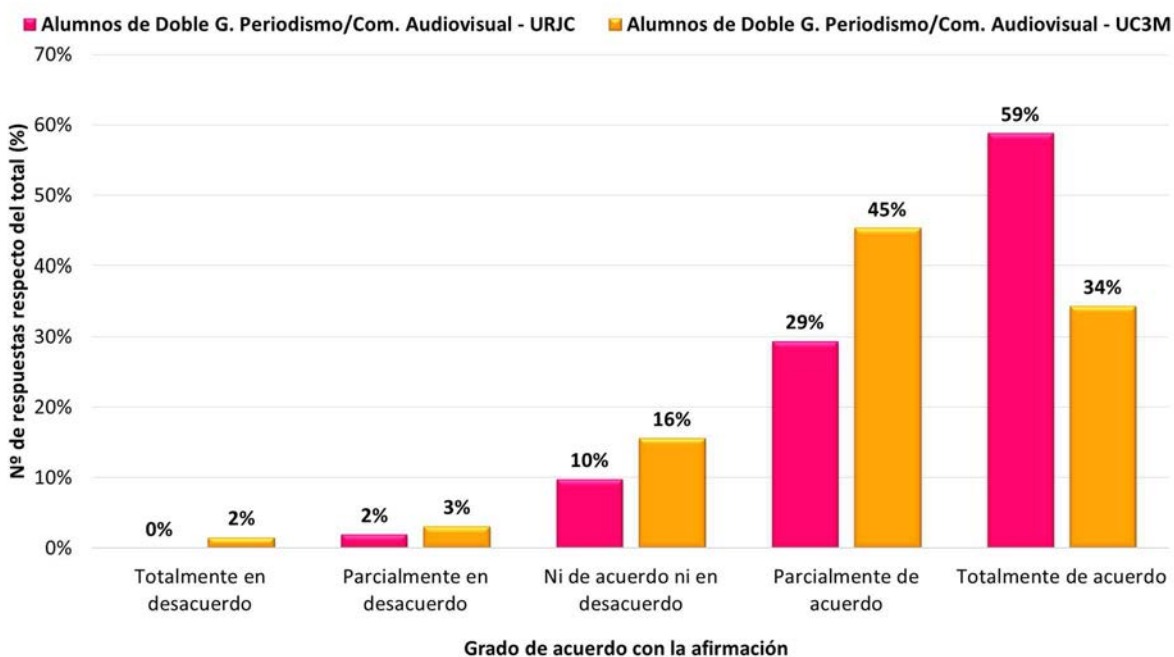


Figura 163

Pregunta A.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

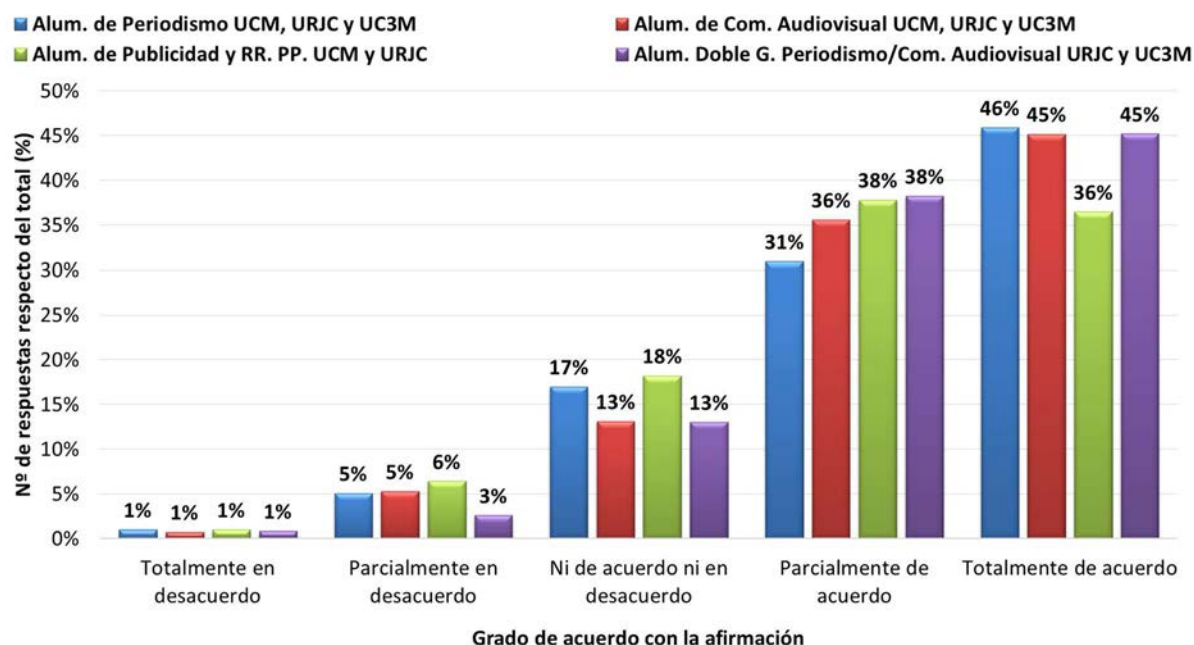
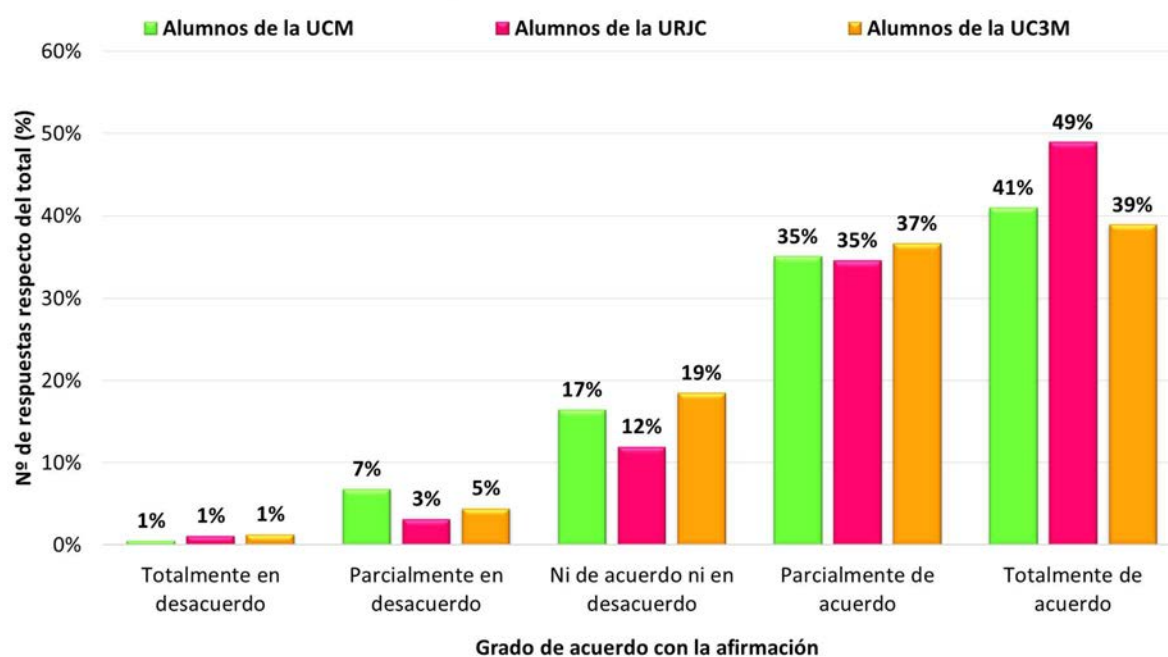


Figura 164

Pregunta A.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente



B.1.10 Resultados de la pregunta A.10

Figura 165

Pregunta A.10 - Resultados UCM - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase

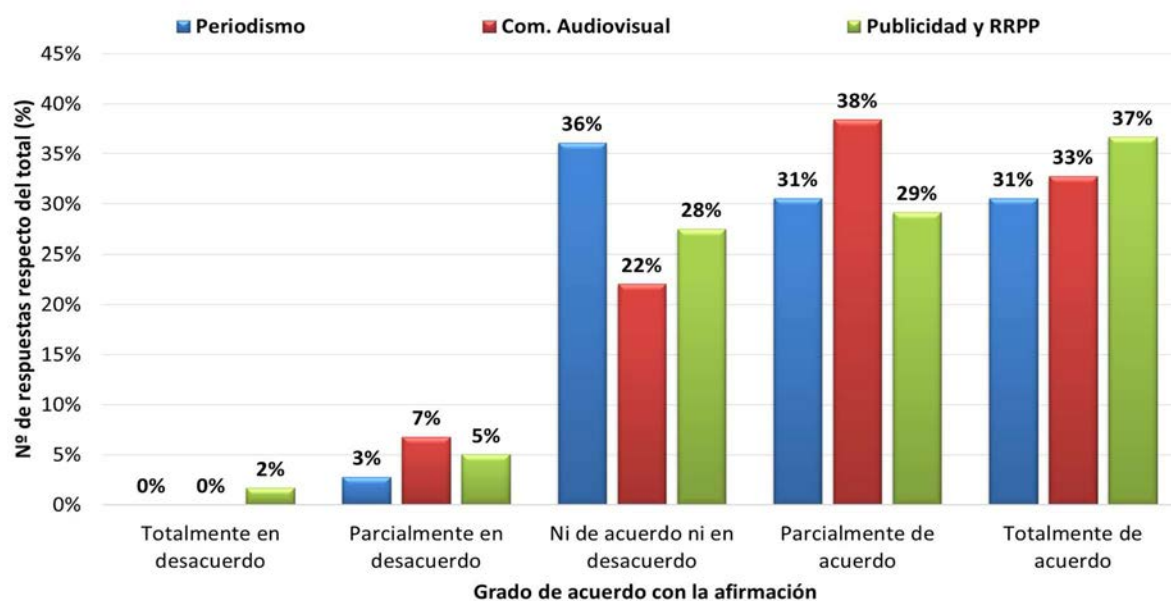
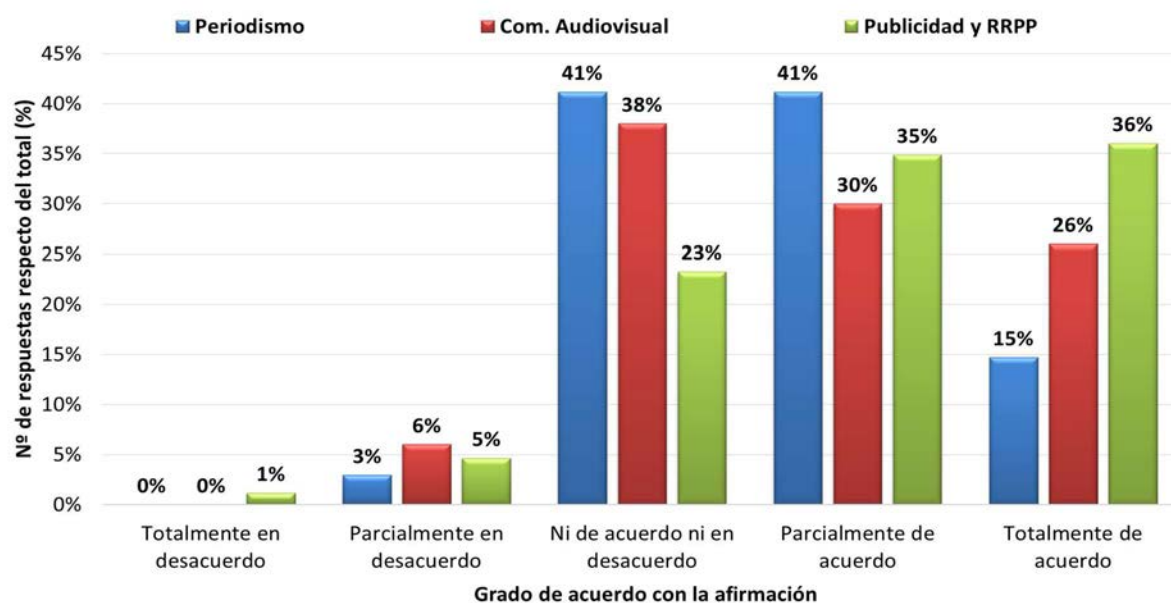


Figura 166

Pregunta A.10 - Resultados UCM - 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase



Resultados pregunta A.10

Figura 167

Pregunta A.10 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase

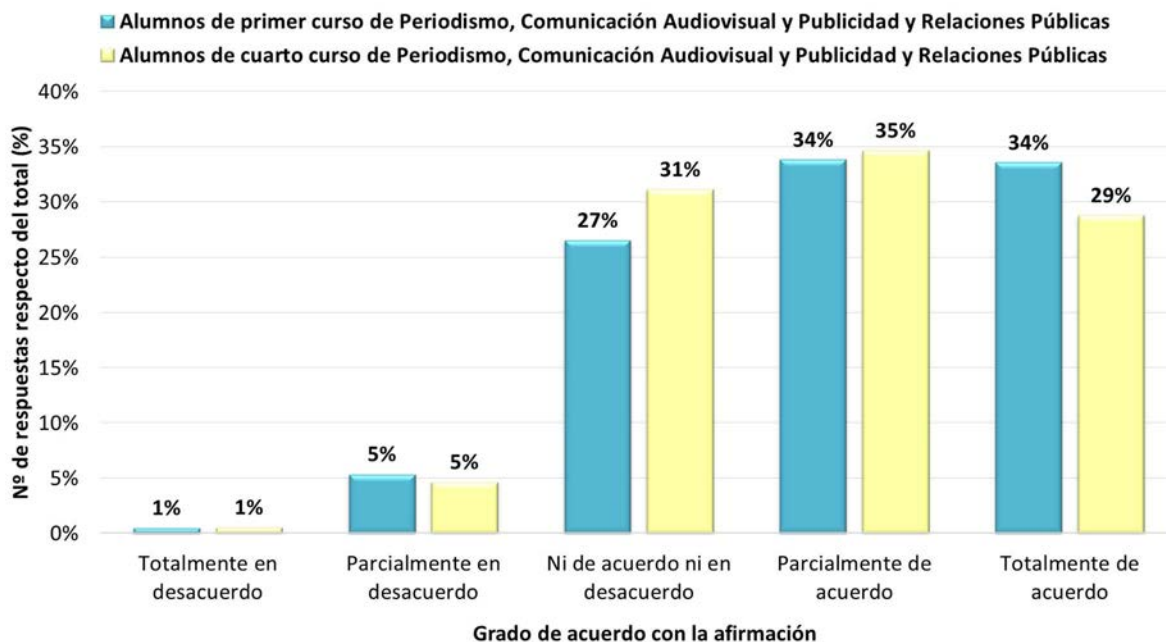


Figura 168

Pregunta A.10 - Resultados UCM especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase

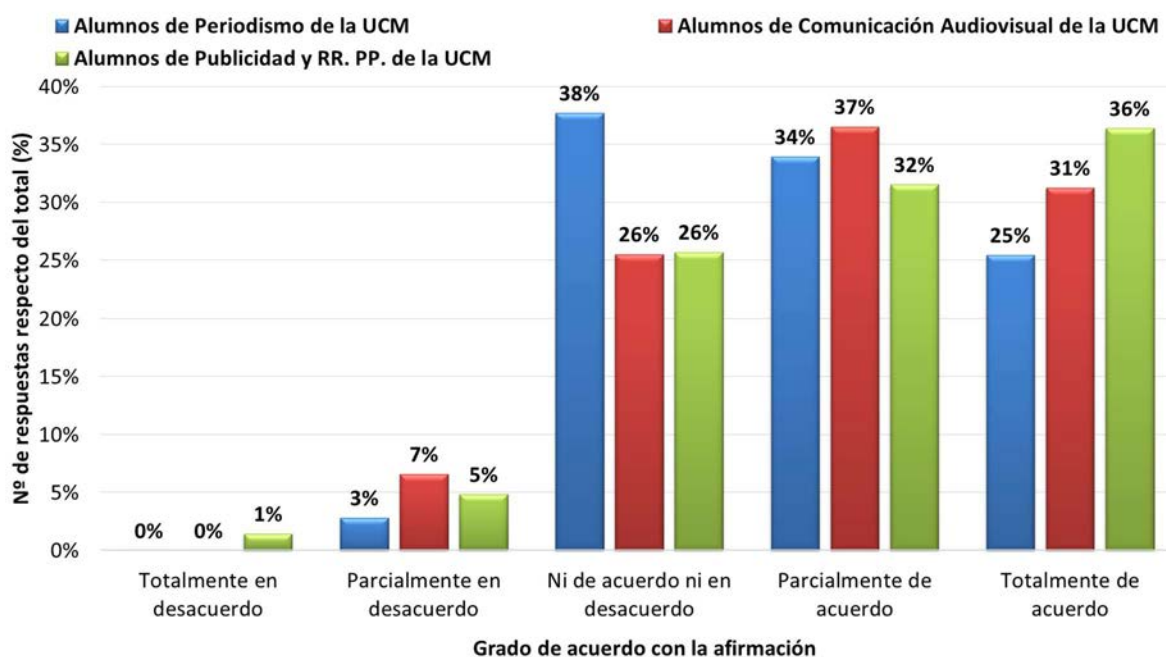


Figura 169

Pregunta A.10 - Resultados URJC - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase

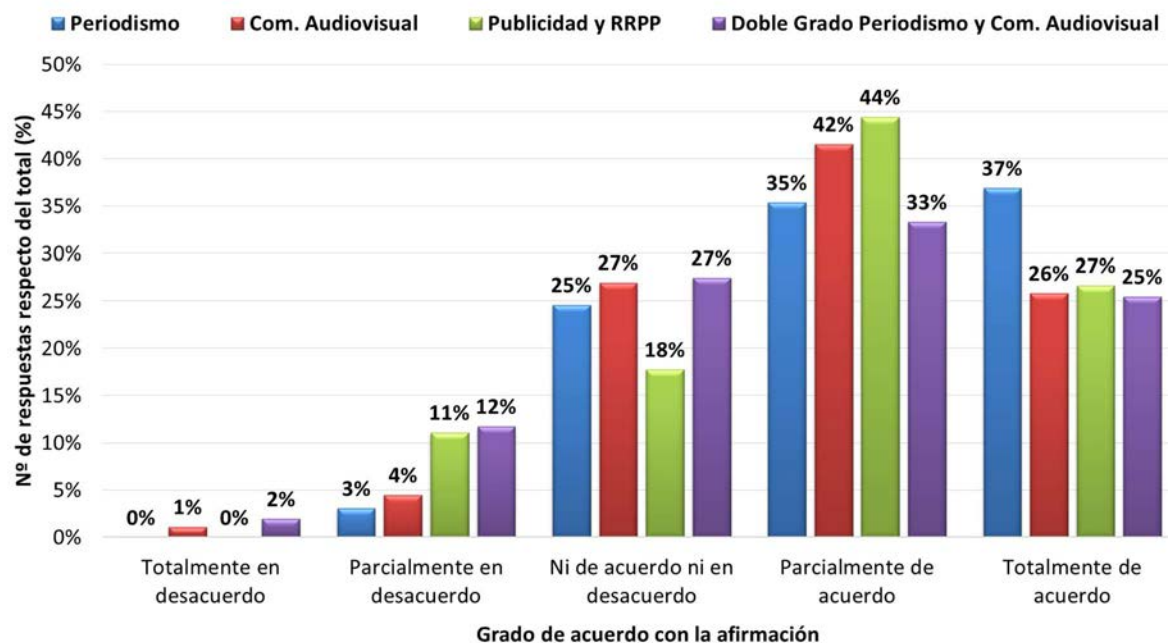
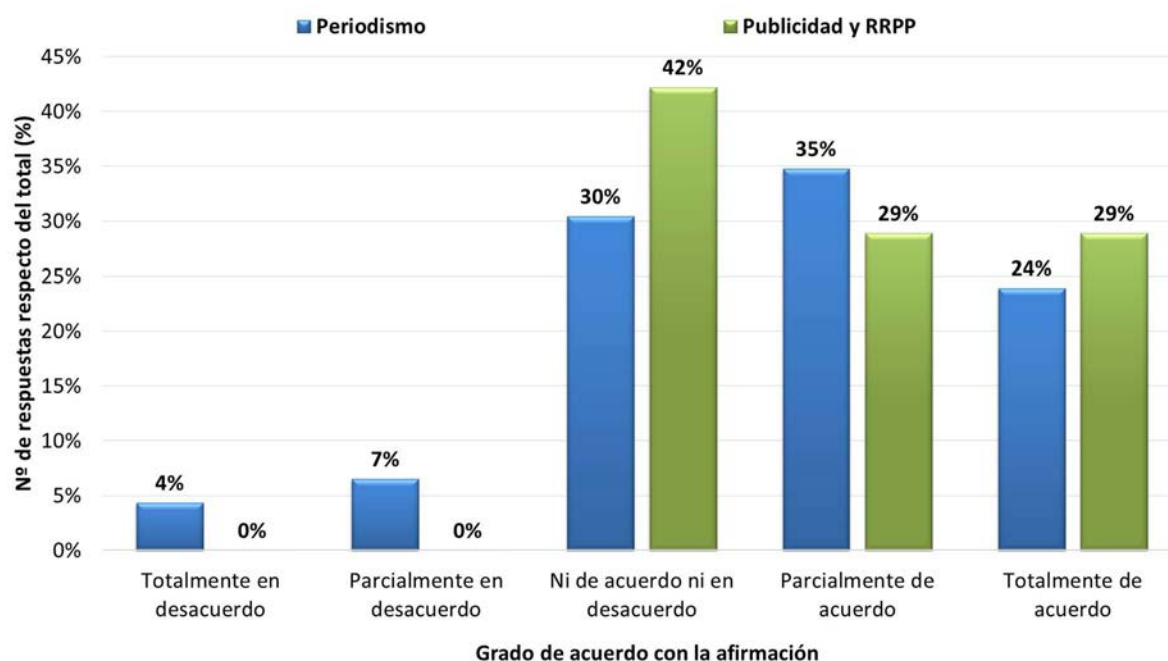


Figura 170

Pregunta A.10 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase



Resultados pregunta A.10

Figura 171

Pregunta A.10 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase

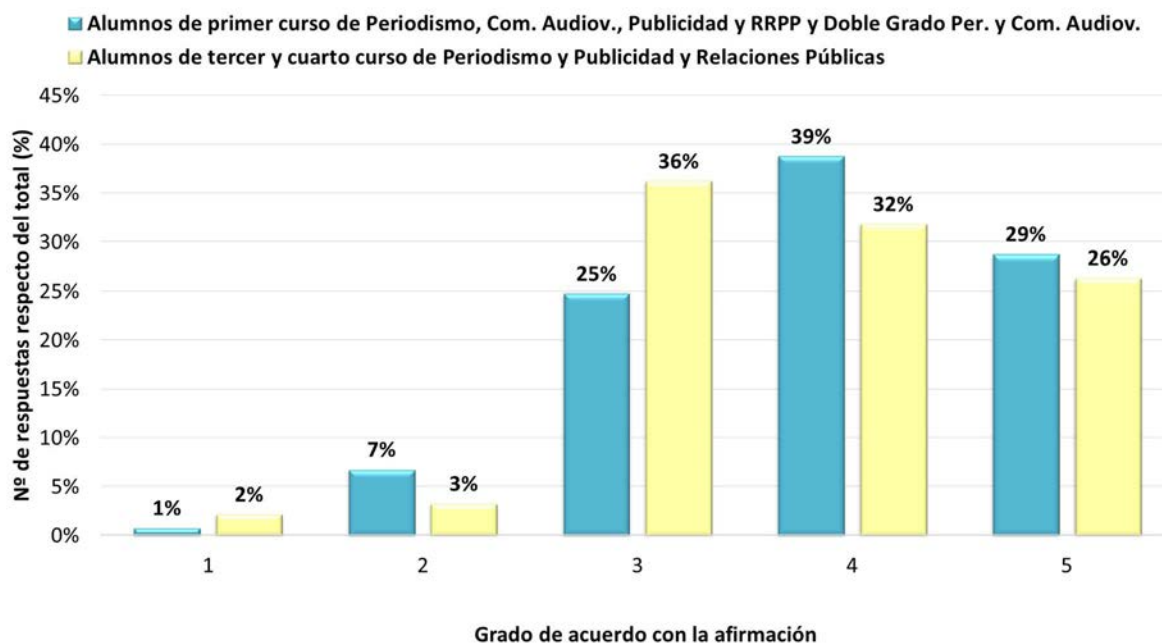


Figura 172

Pregunta A.10 - Resultados URJC especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase

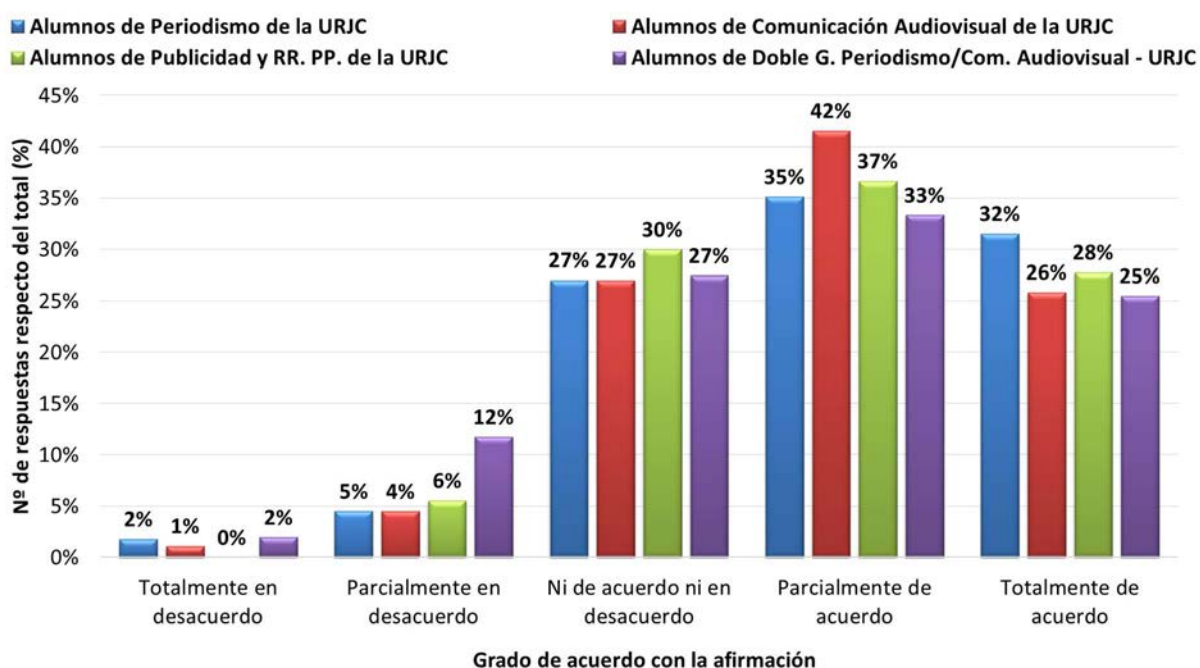


Figura 173

Pregunta A.10 - Resultados UC3M - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase

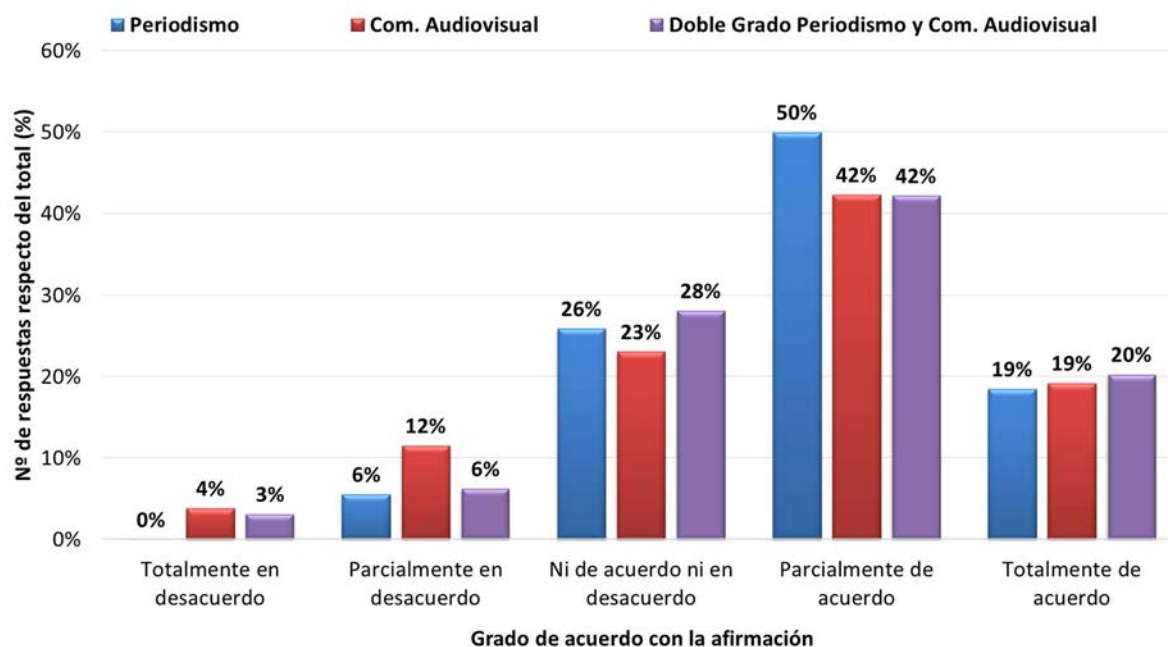
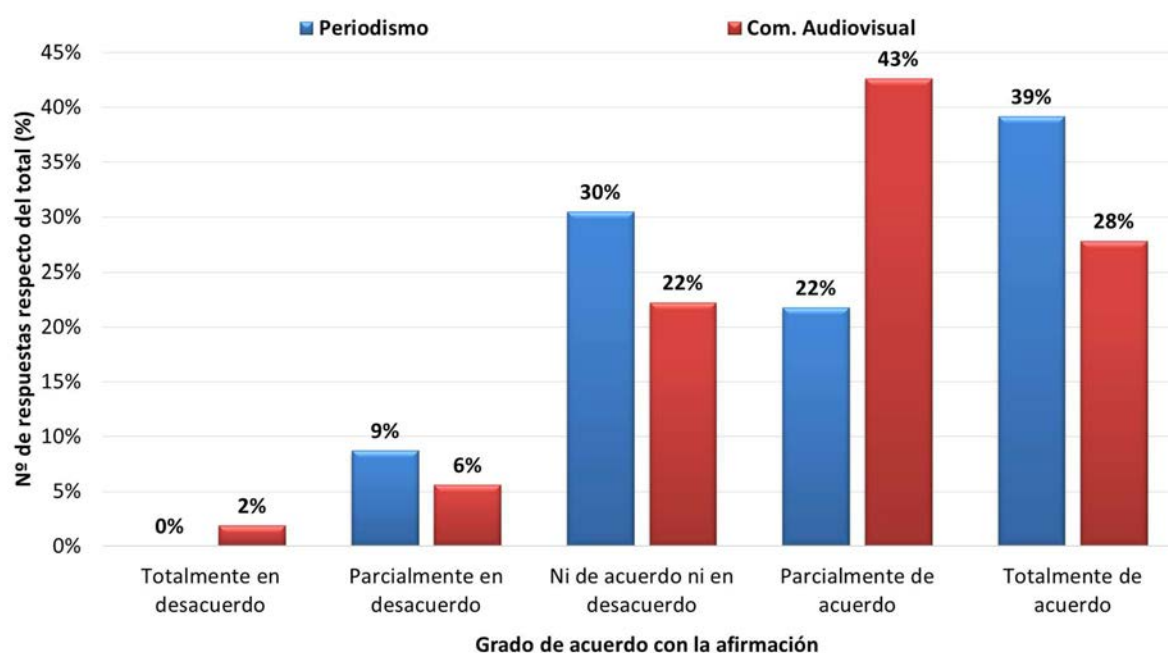


Figura 174

Pregunta A.10 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase



Resultados pregunta A.10

Figura 175

Pregunta A.10 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase

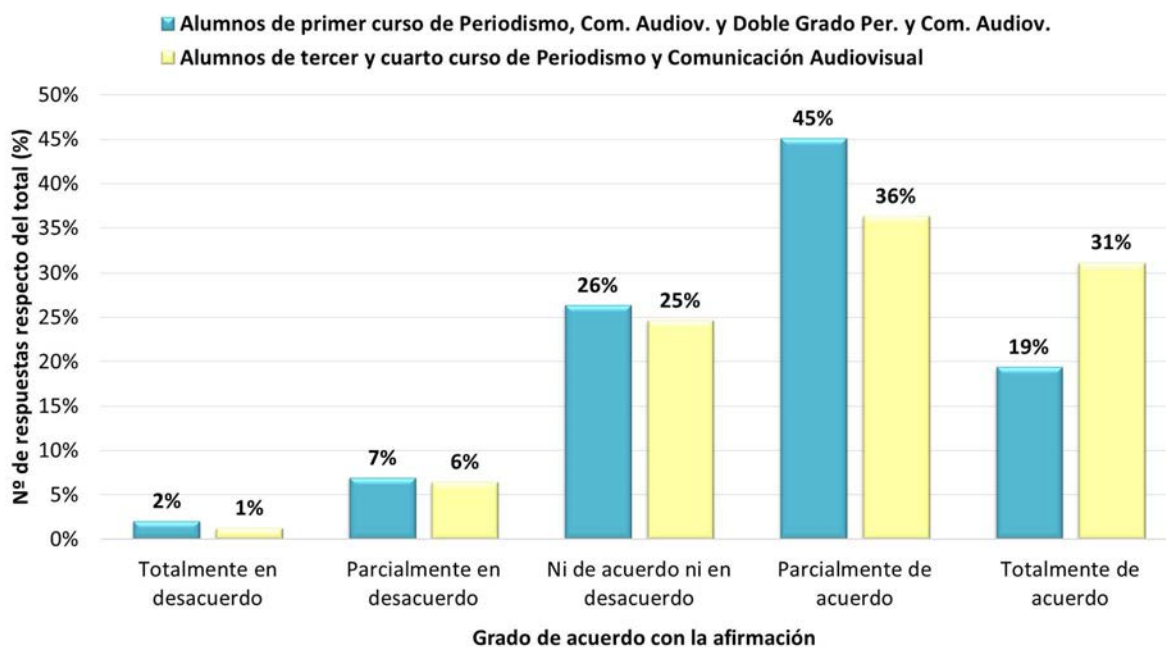


Figura 176

Pregunta A.10 - Resultados UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase

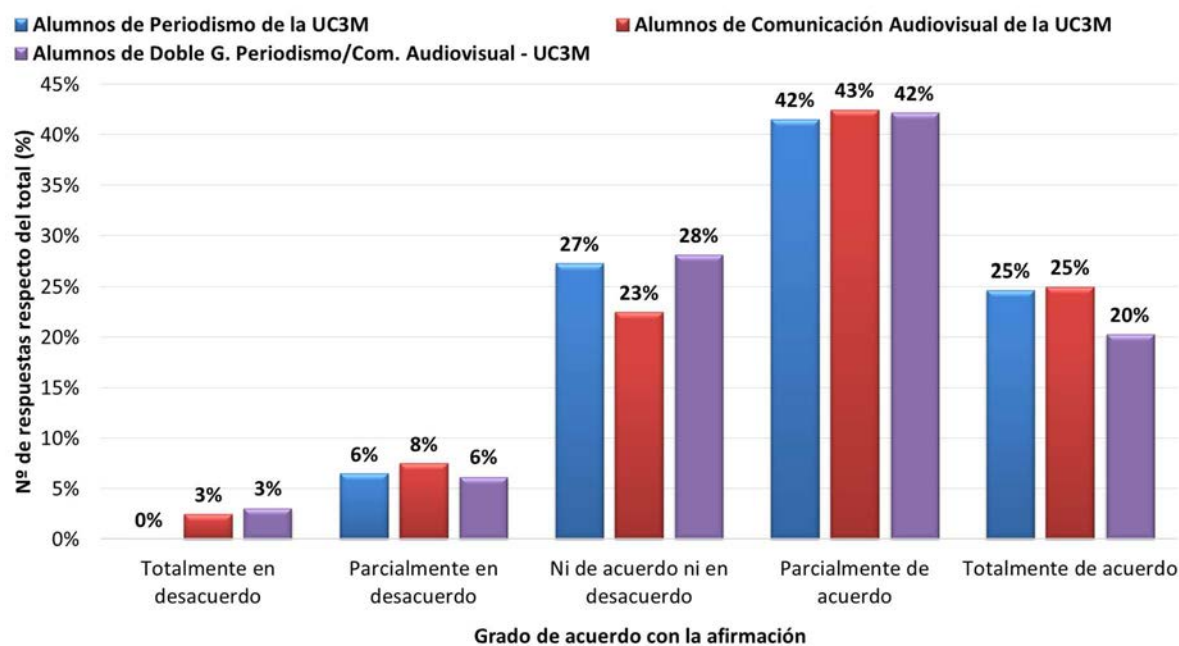


Figura 177

Pregunta A.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase

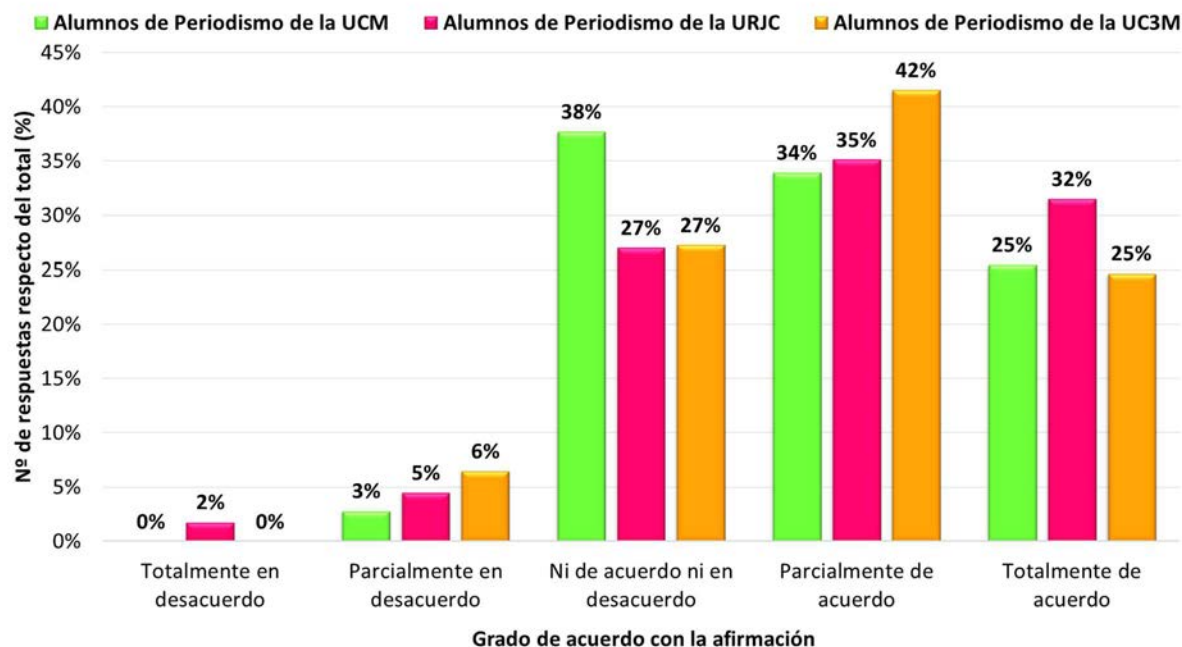
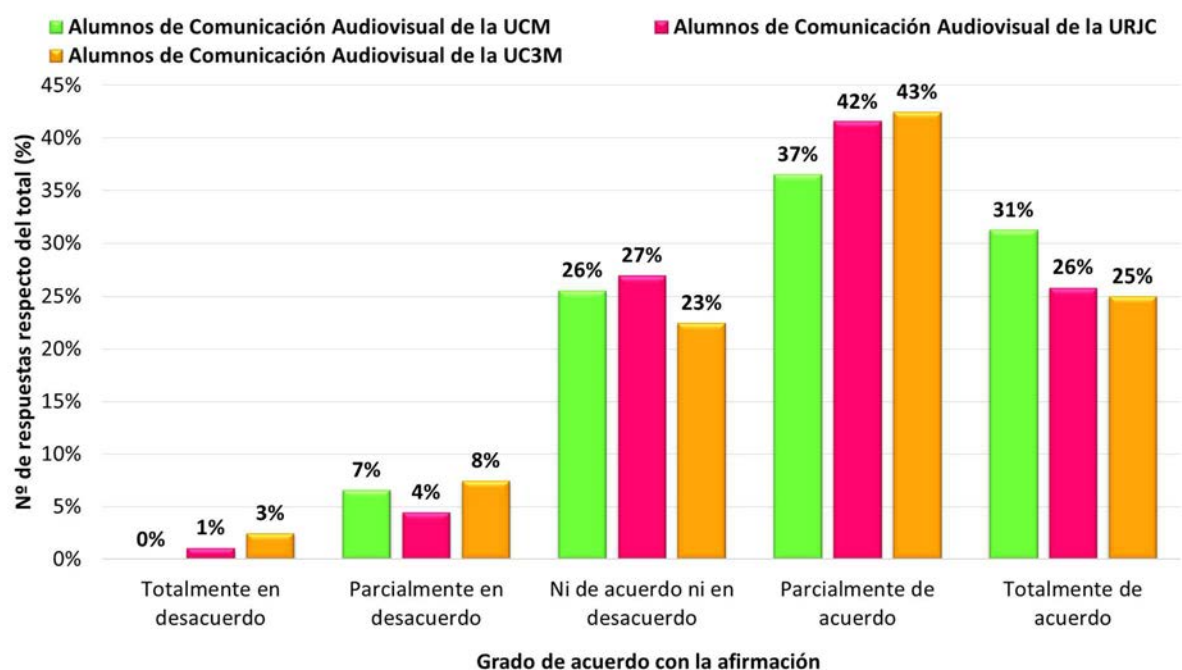


Figura 178

Pregunta A.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase



Resultados pregunta A.10

Figura 179

Pregunta A.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase

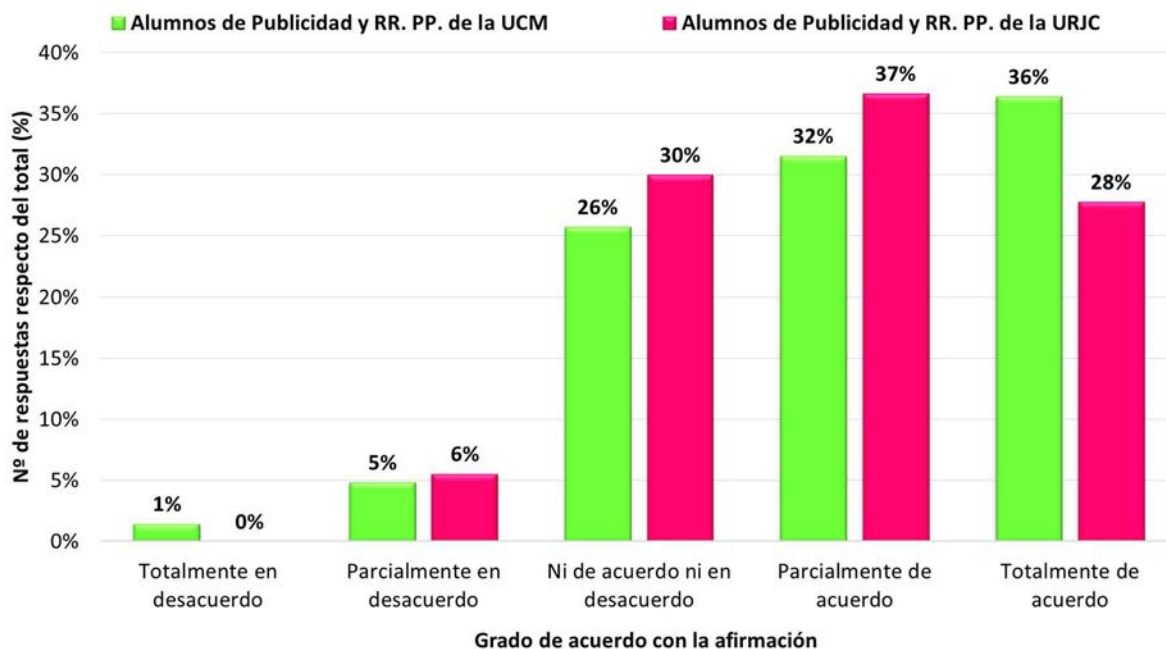


Figura 180

Pregunta A.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase

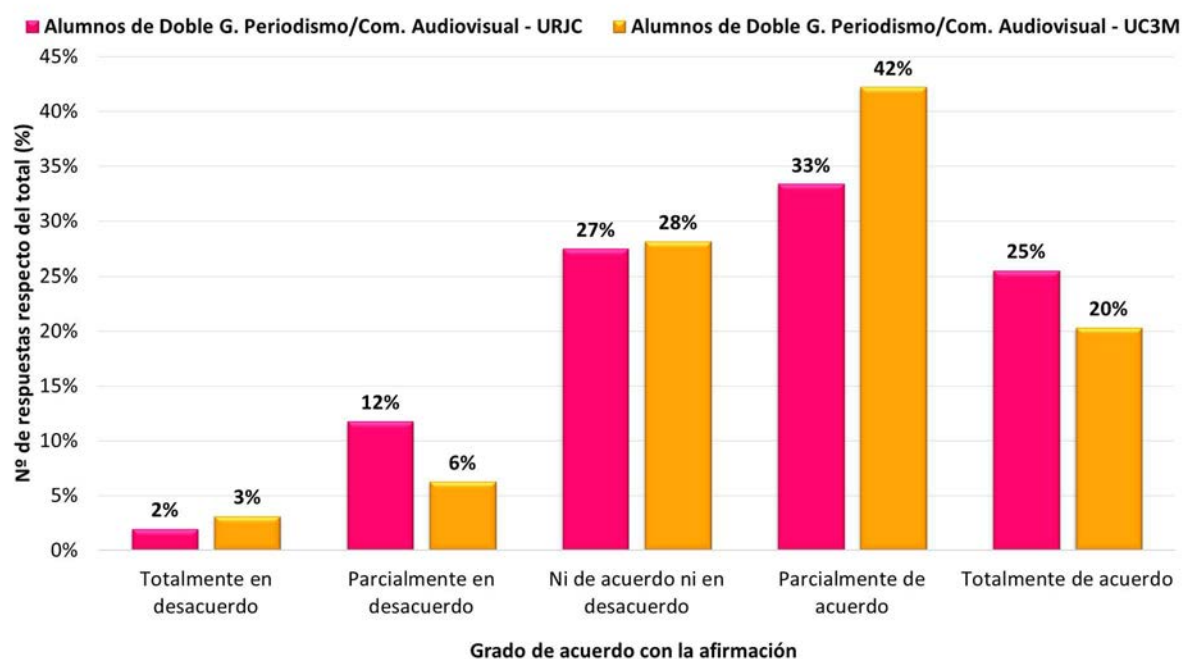


Figura 181

Pregunta A.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase

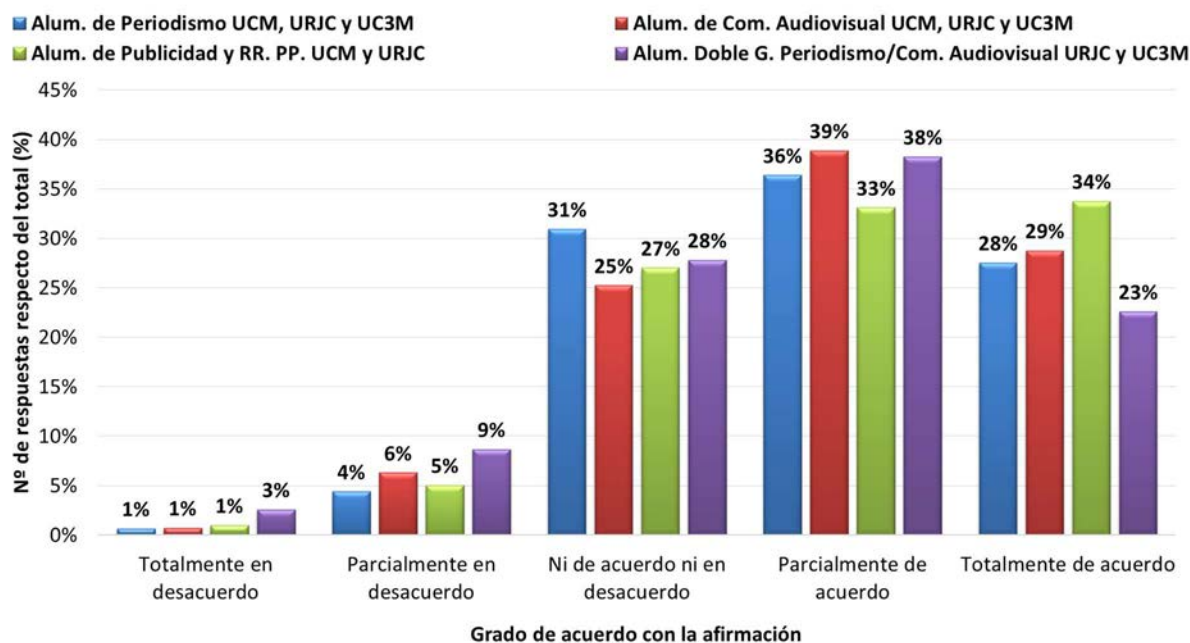
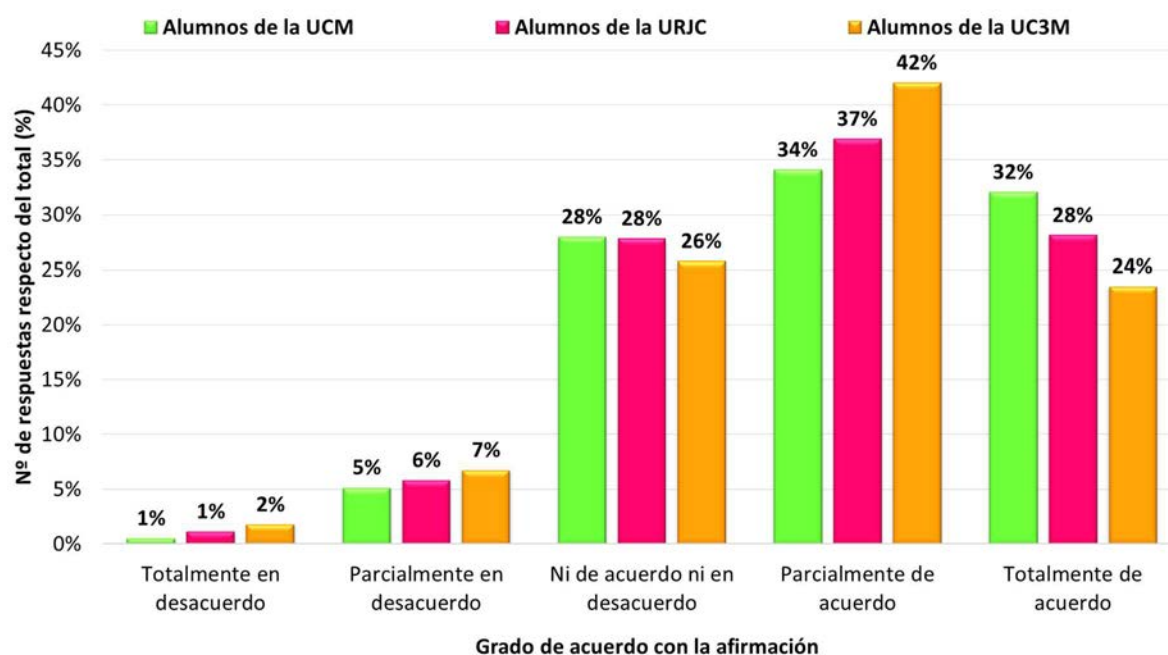


Figura 182

Pregunta A.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten su participación en clase



B.1.11 Resultados de la pregunta A.11

Figura 183

Pregunta A.11 - Resultados UCM - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

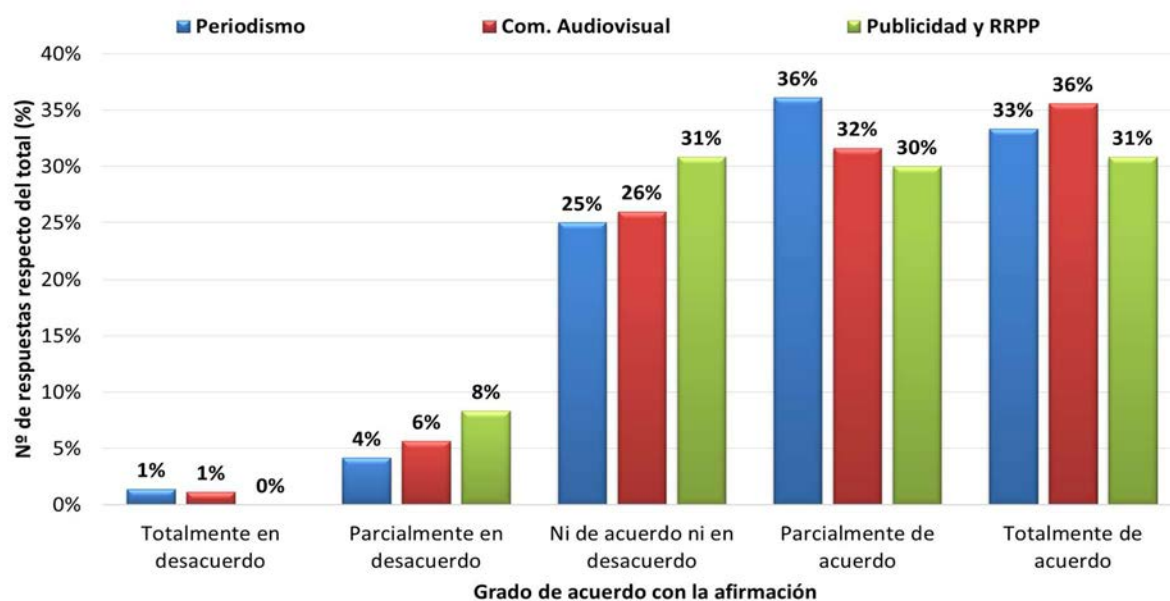
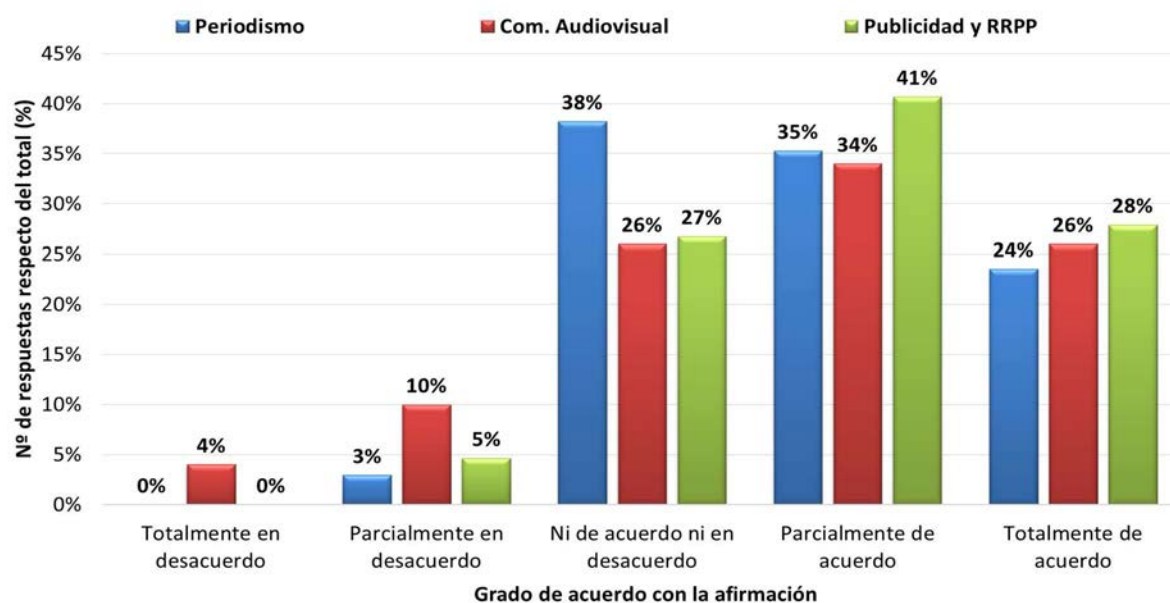


Figura 184

Pregunta A.11 - Resultados UCM - 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos



Resultados pregunta A.11

Figura 185

Pregunta A.11 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

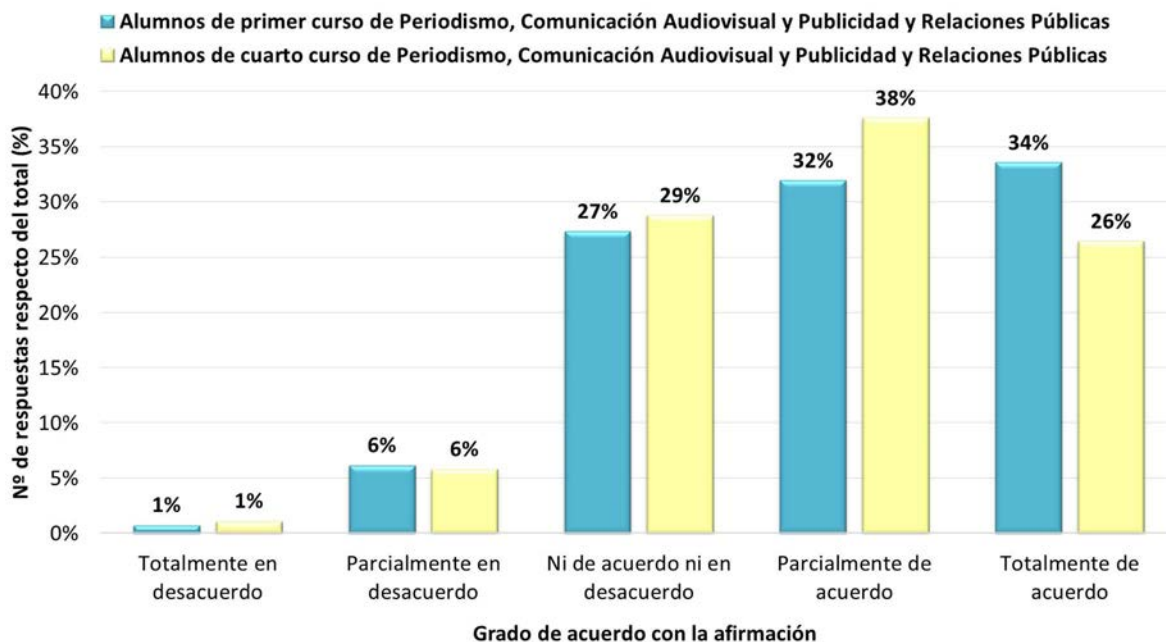


Figura 186

Pregunta A.11 - Resultados UCM especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

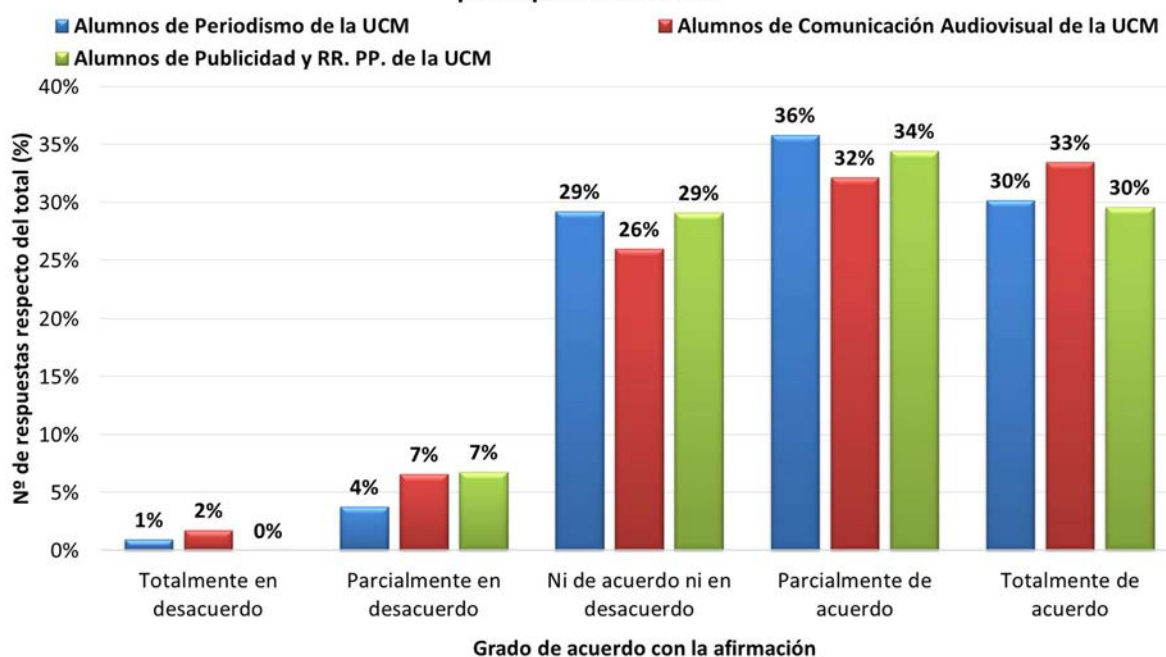


Figura 187

Pregunta A.11 - Resultados URJC - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

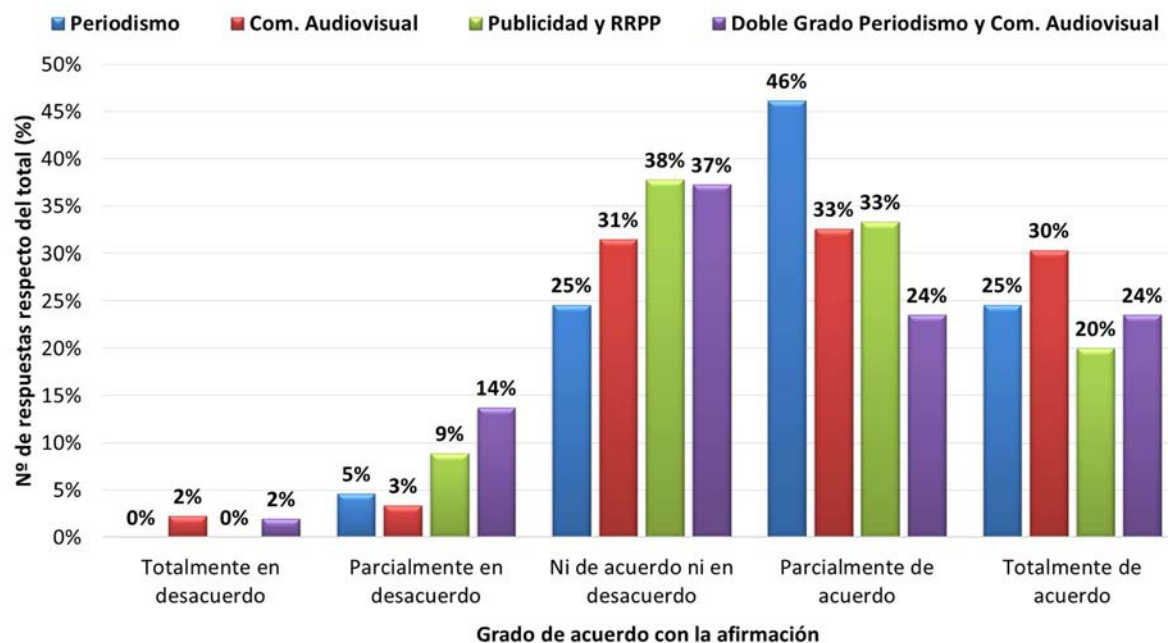
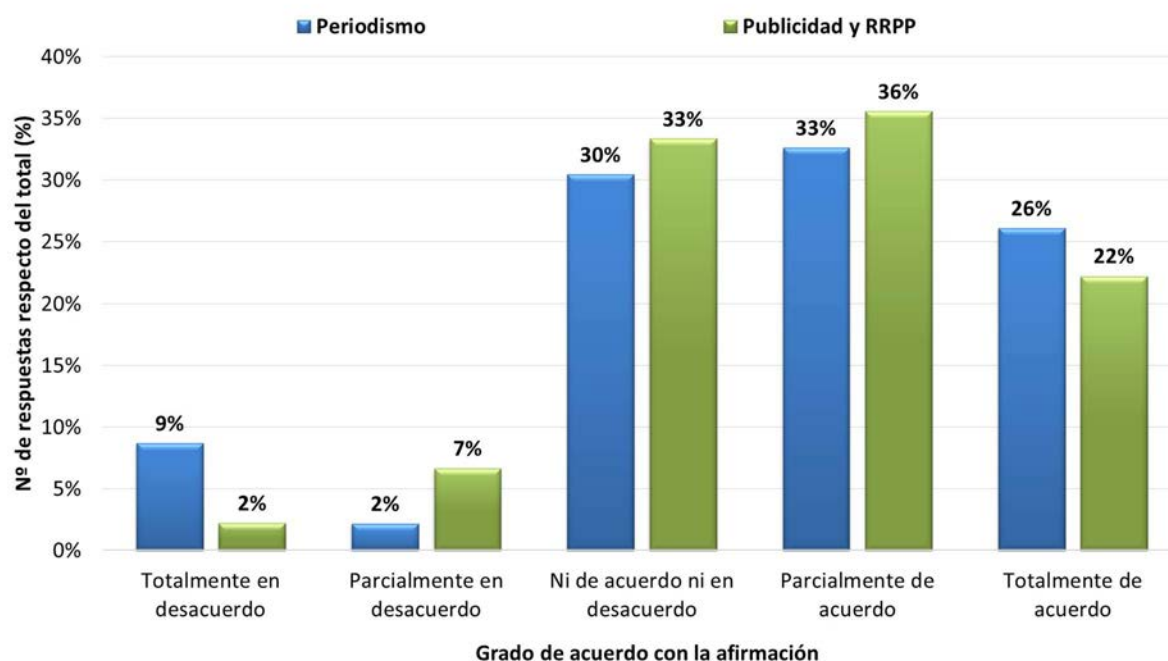


Figura 188

Pregunta A.11 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos



Resultados pregunta A.11

Figura 189

Pregunta A.11 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

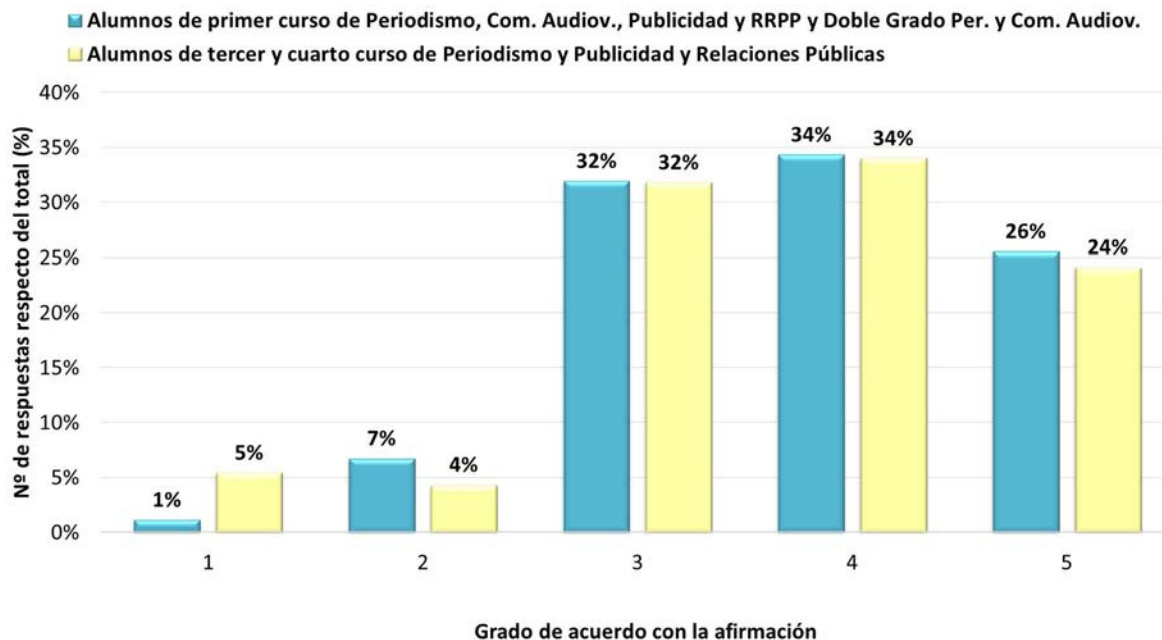


Figura 190

Pregunta A.11 - Resultados URJC especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

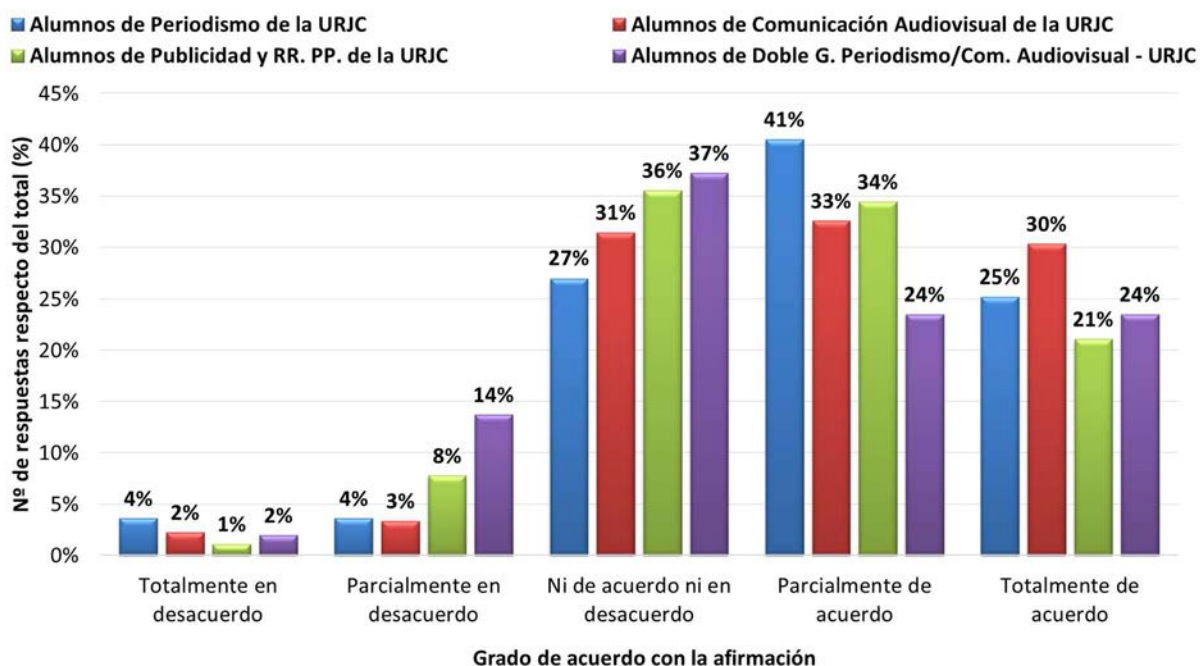


Figura 191

Pregunta A.11 - Resultados UC3M - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

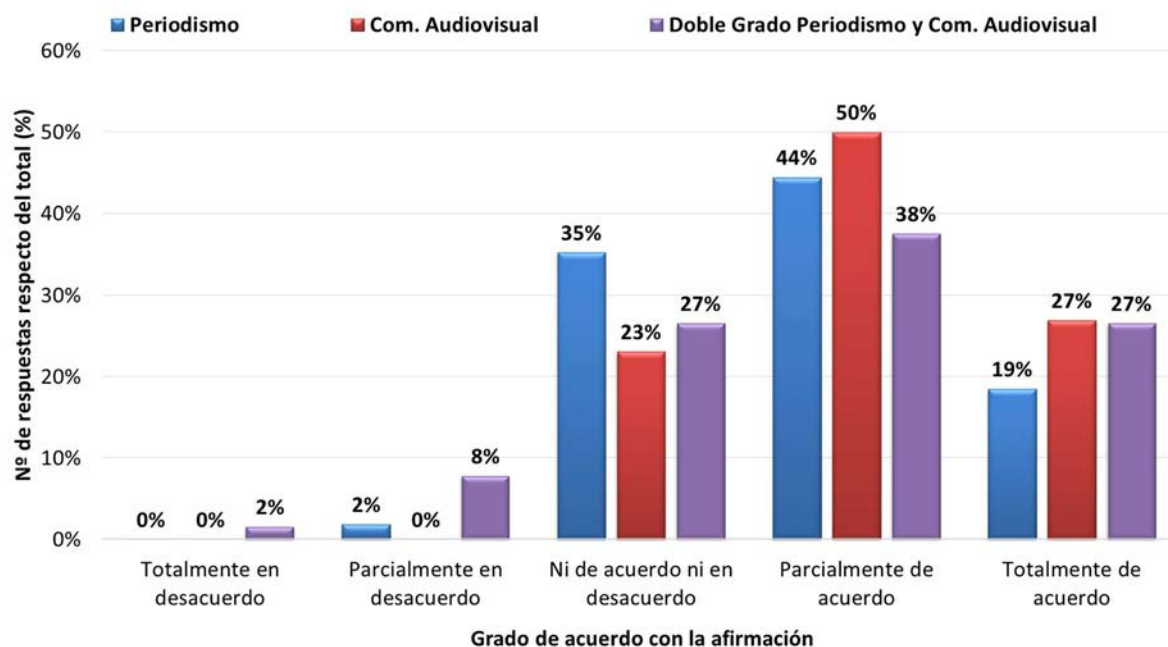
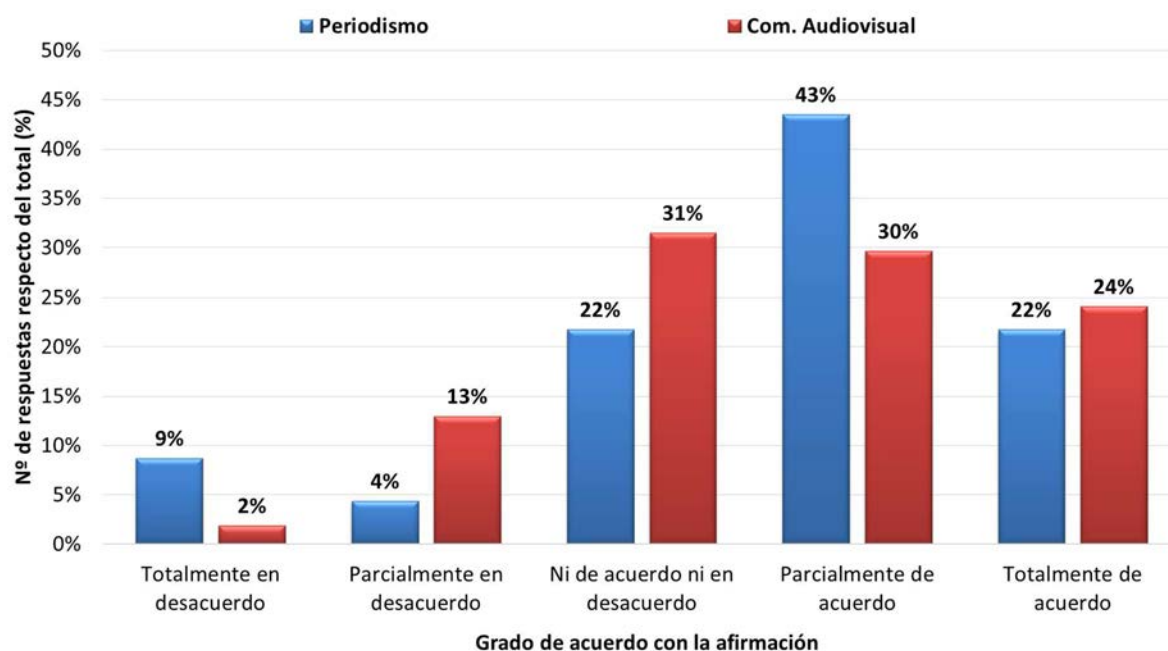


Figura 192

Pregunta A.11 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos



Resultados pregunta A.11

Figura 193

Pregunta A.11 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

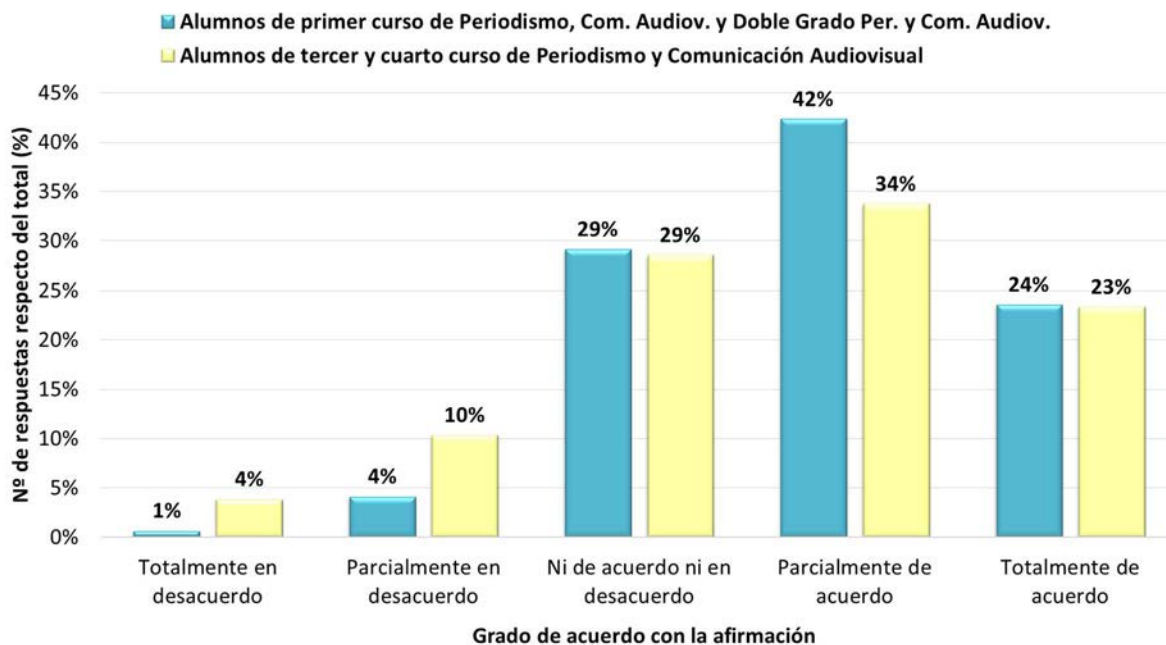


Figura 194

Pregunta A.11 - Resultados UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

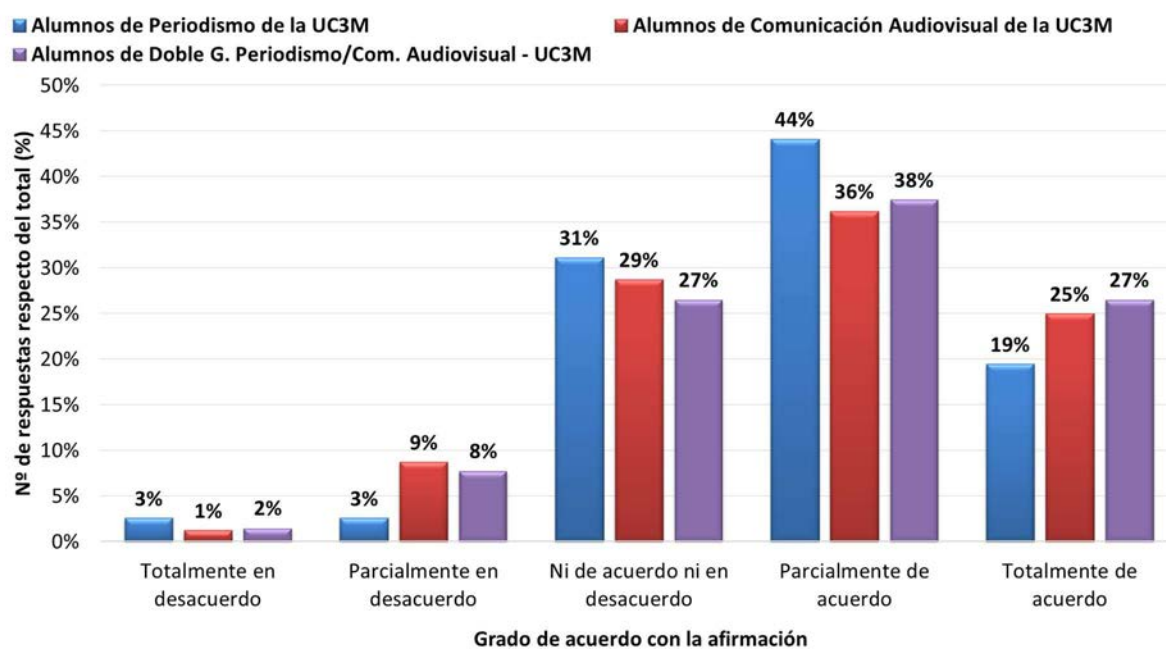


Figura 195

Pregunta A.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

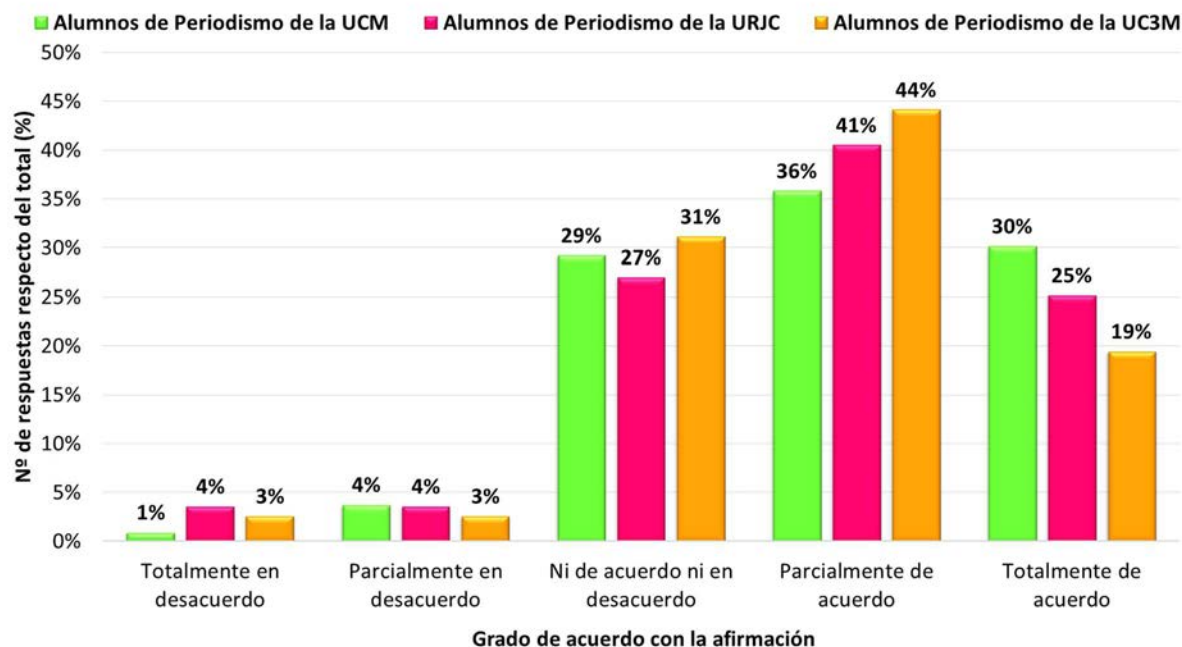
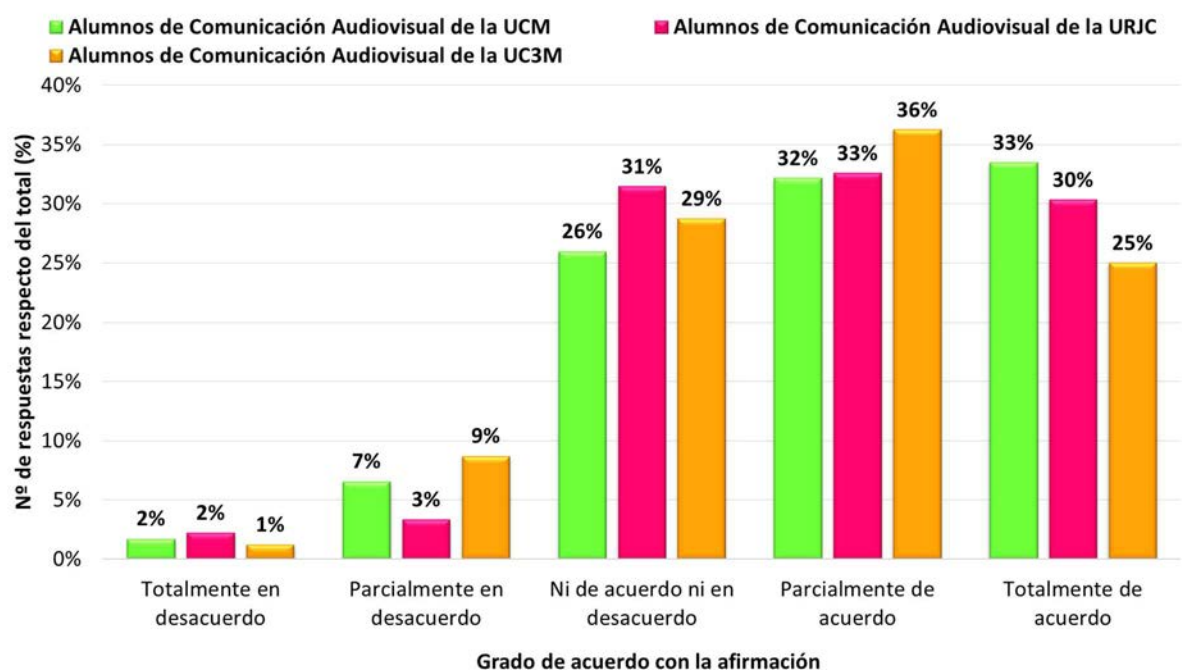


Figura 196

Pregunta A.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos



Resultados pregunta A.11

Figura 197

Pregunta A.11 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

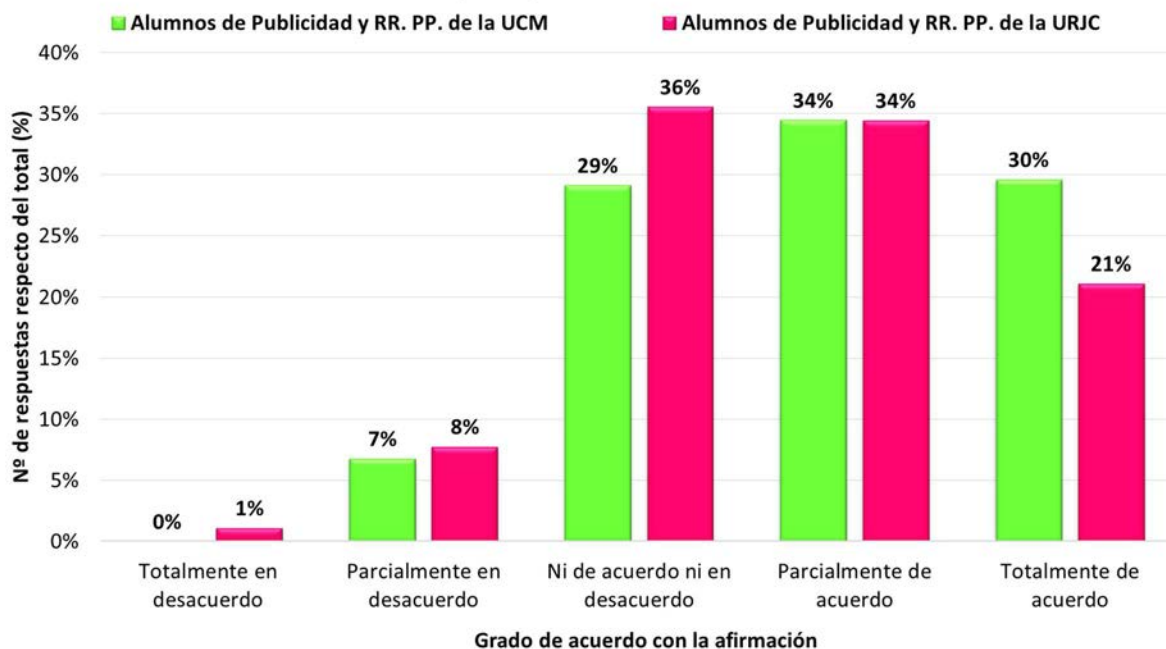


Figura 198

Pregunta A.11 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

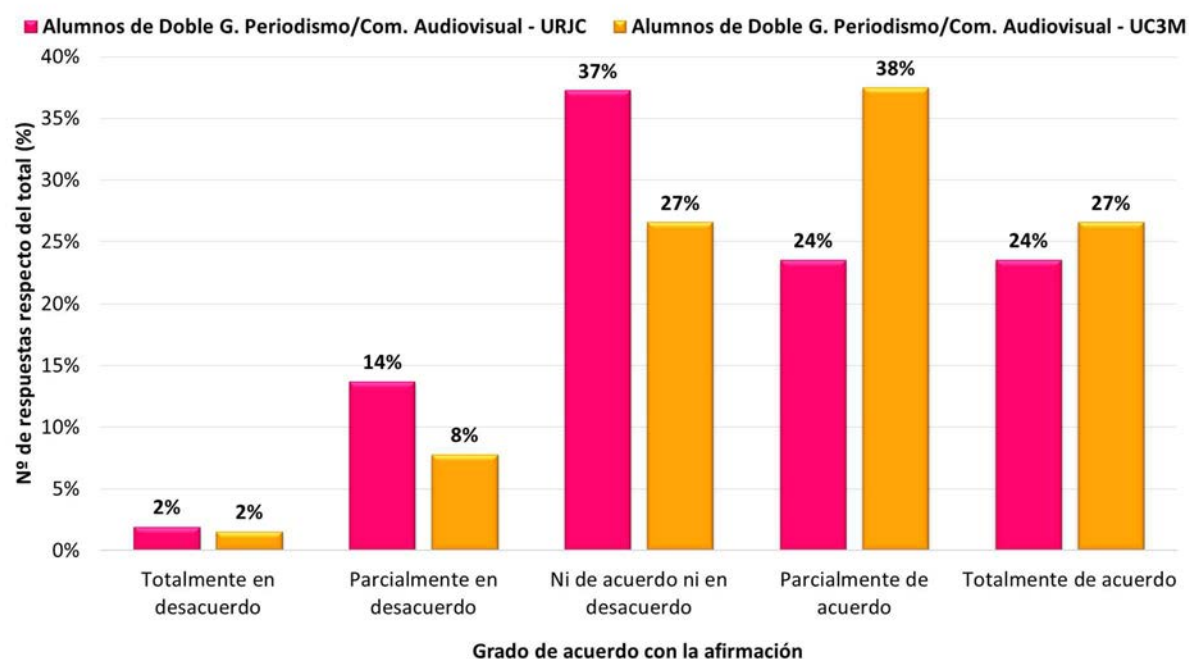


Figura 199

Pregunta A.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

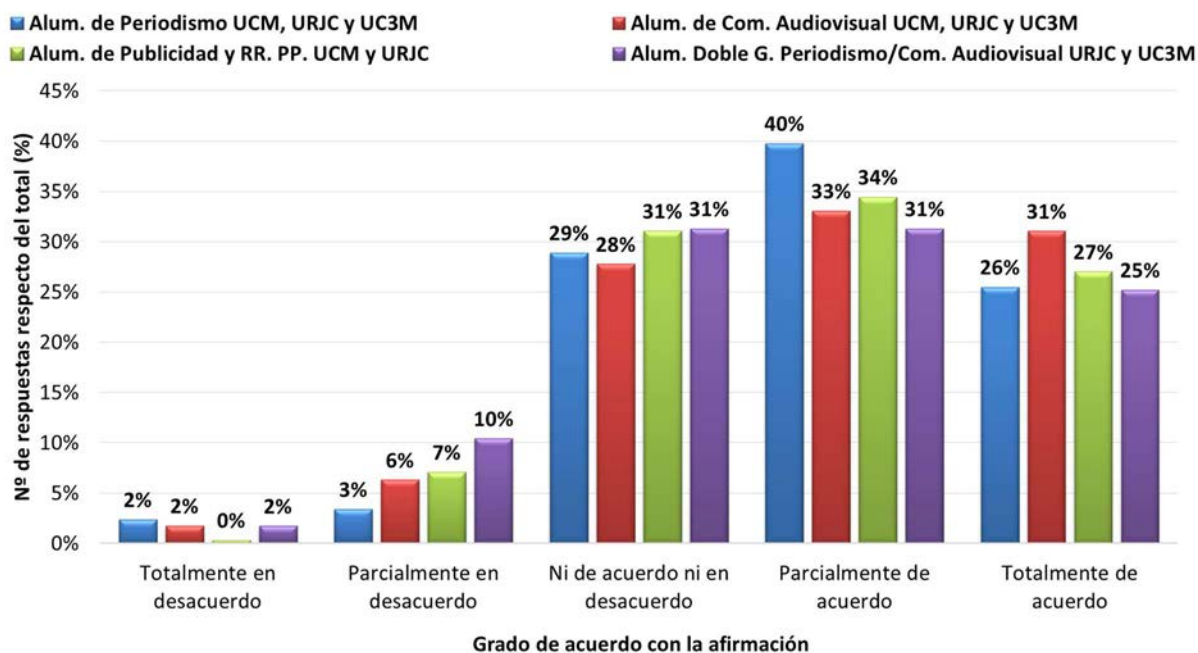
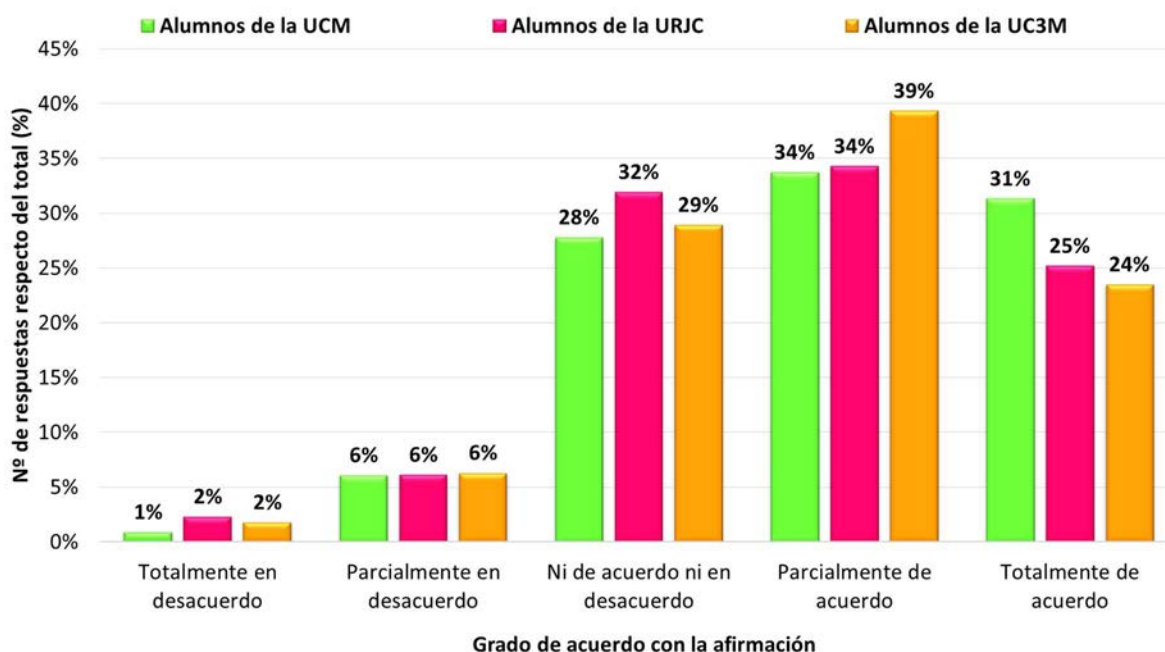


Figura 200

Pregunta A.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos



B.1.12 Resultados de la pregunta A.12

Figura 201

Pregunta A.12 - Resultados UCM - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

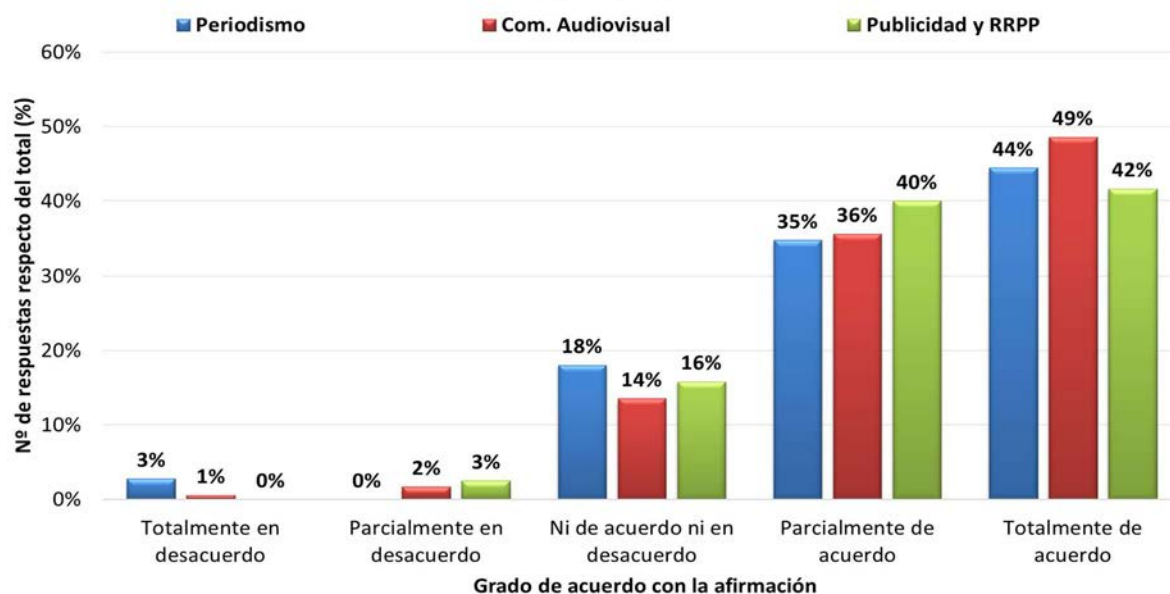
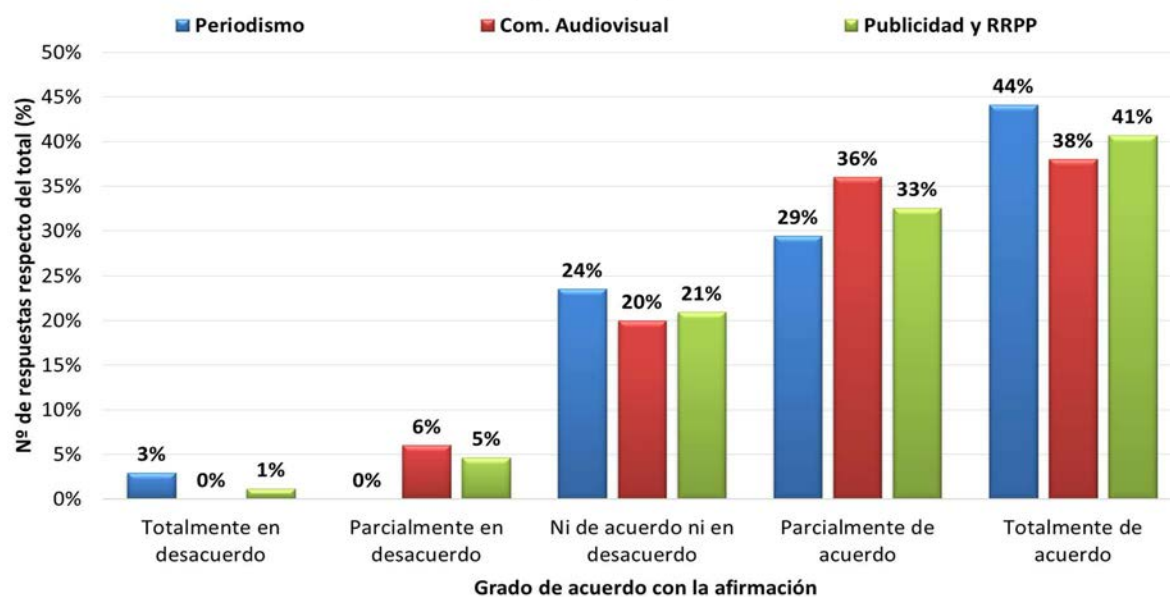


Figura 202

Pregunta A.12 - Resultados UCM - 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)



Resultados pregunta A.12

Figura 203

Pregunta A.12 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

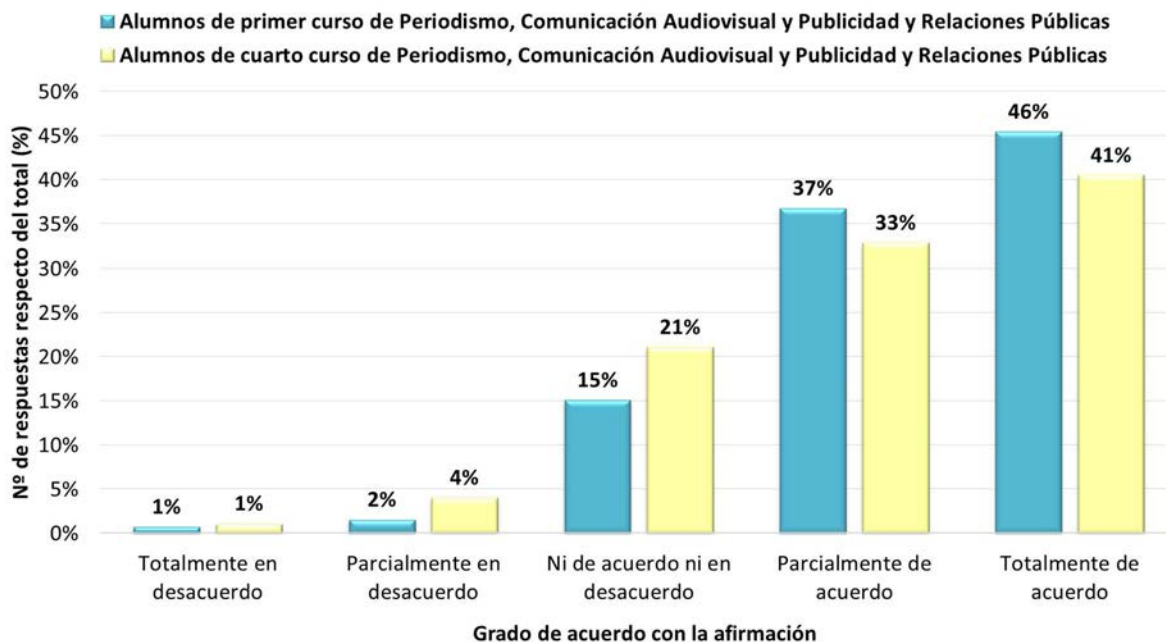


Figura 204

Pregunta A.12 - Resultados UCM especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

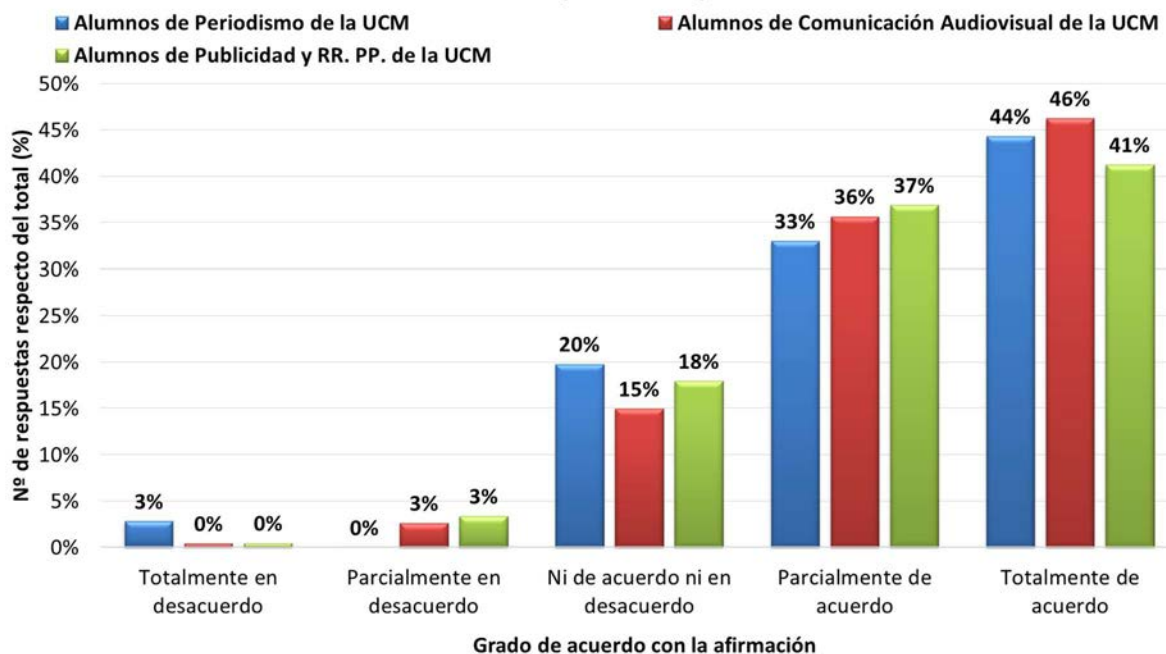


Figura 205

Pregunta A.12 - Resultados URJC - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

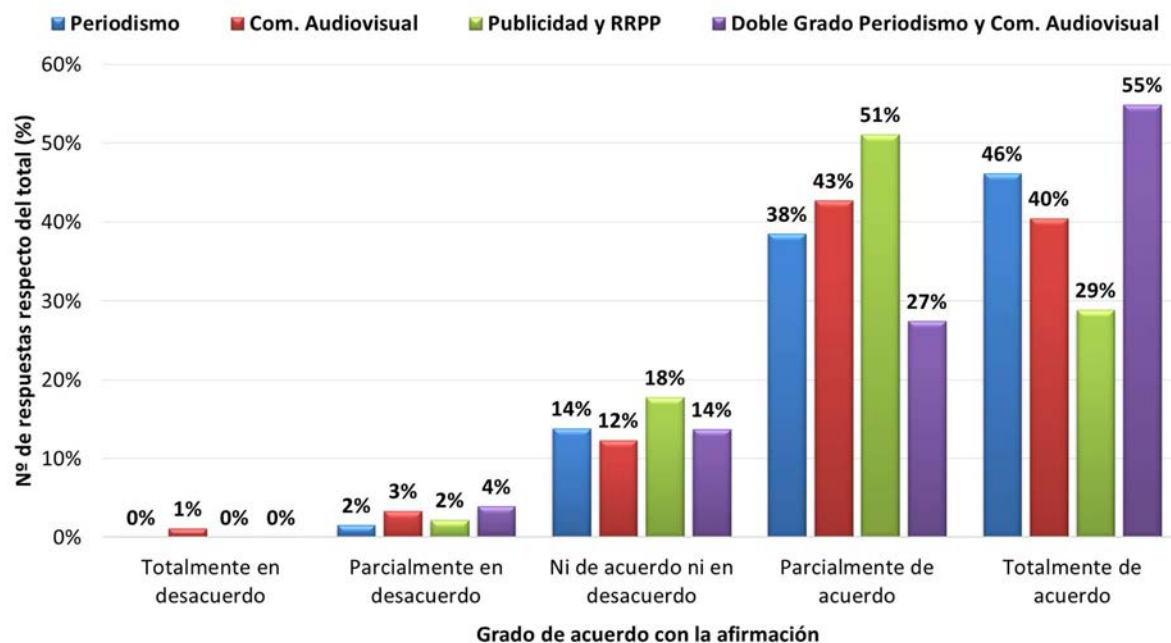
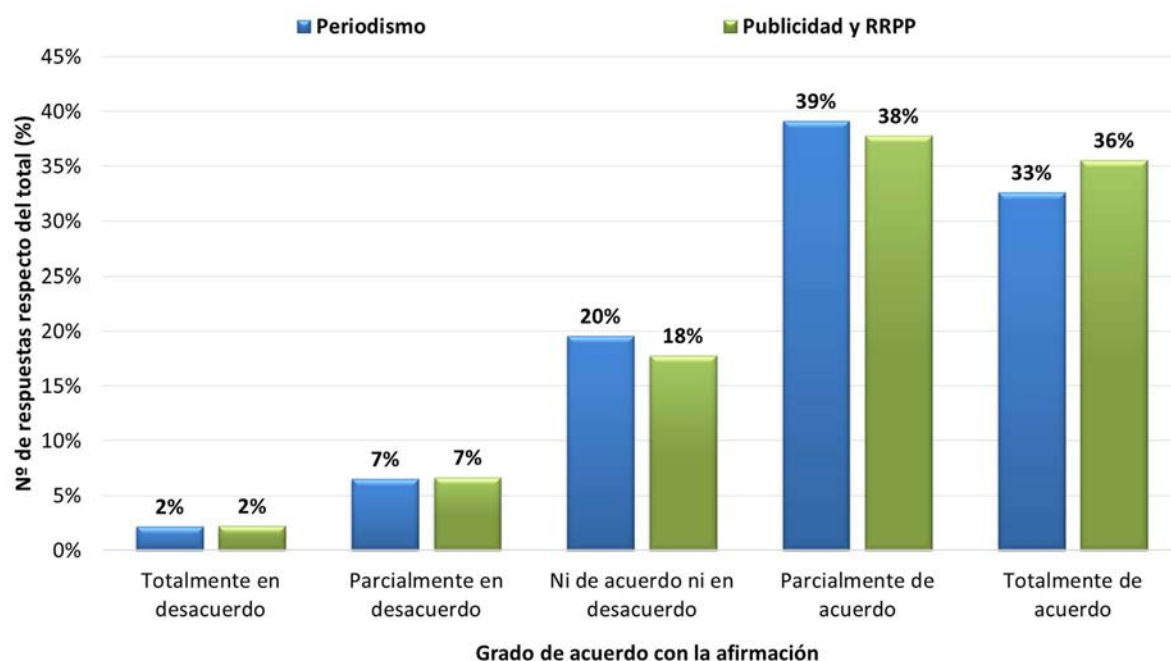


Figura 206

Pregunta A.12 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)



Resultados pregunta A.12

Figura 207

Pregunta A.12 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

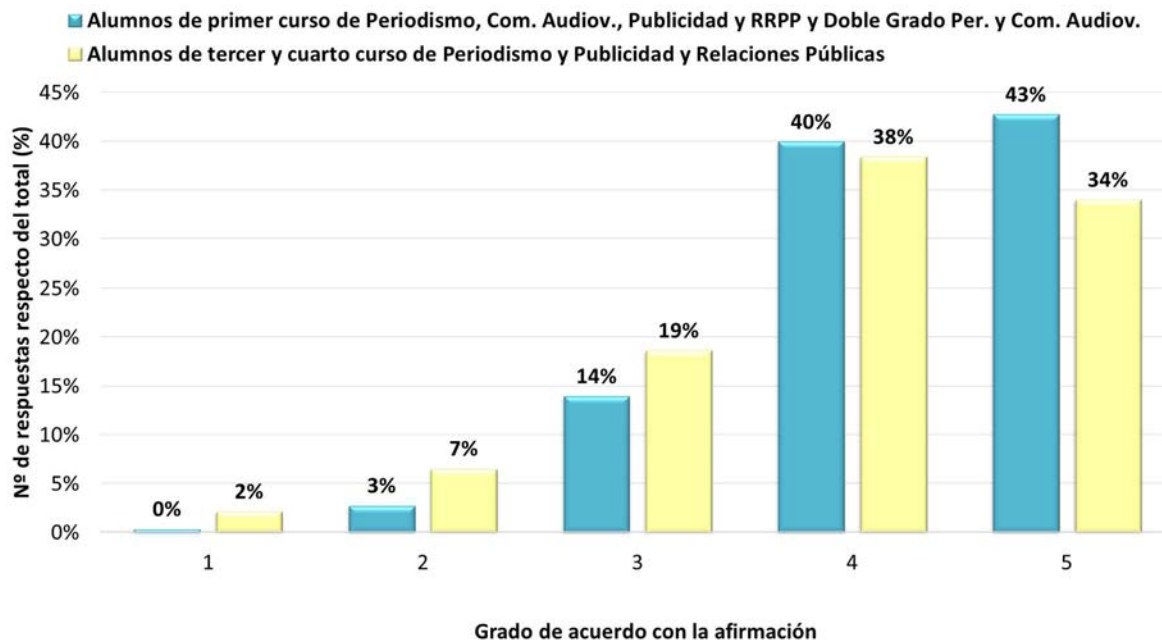


Figura 208

Pregunta A.12 - Resultados URJC especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

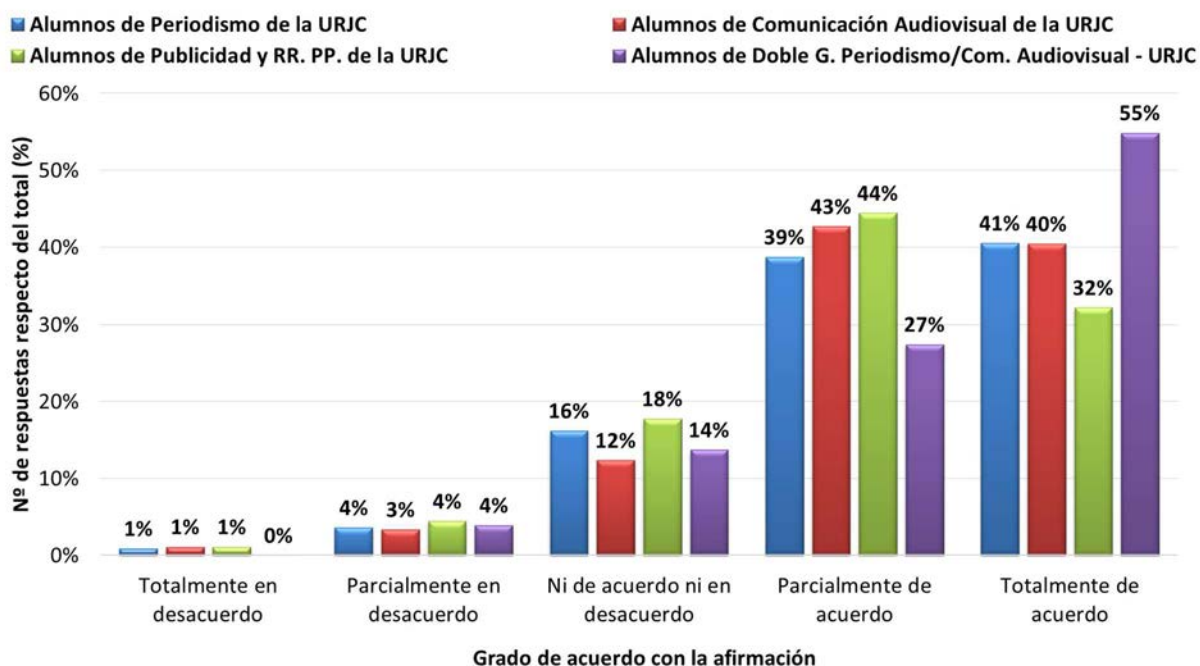


Figura 209

Pregunta A.12 - Resultados UC3M - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

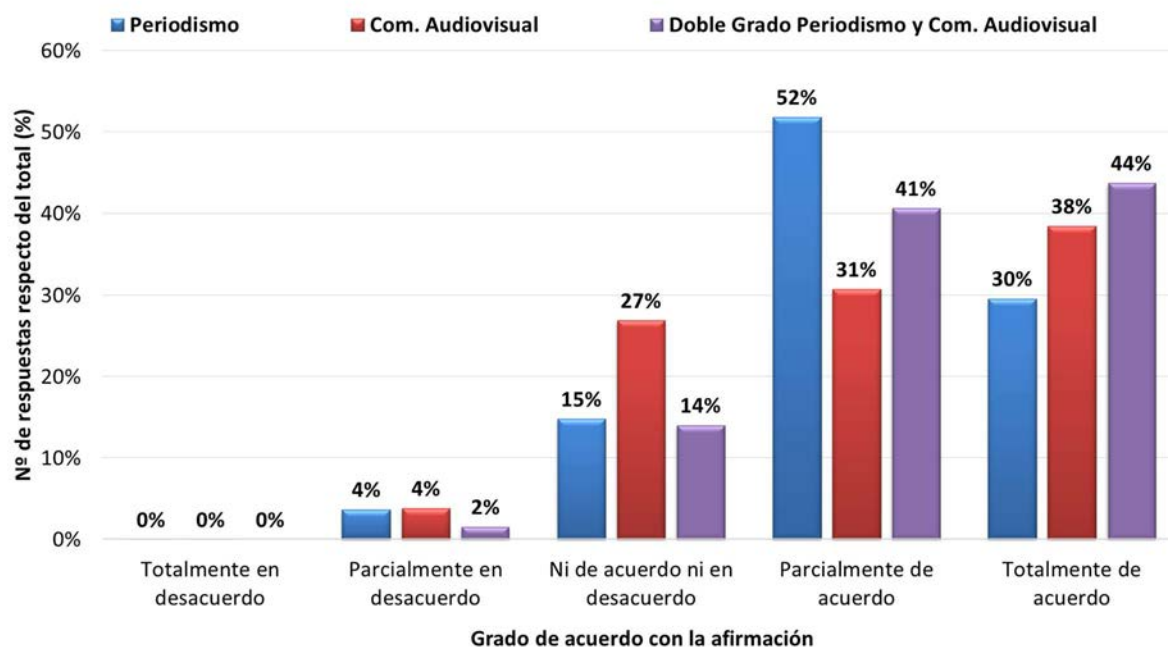
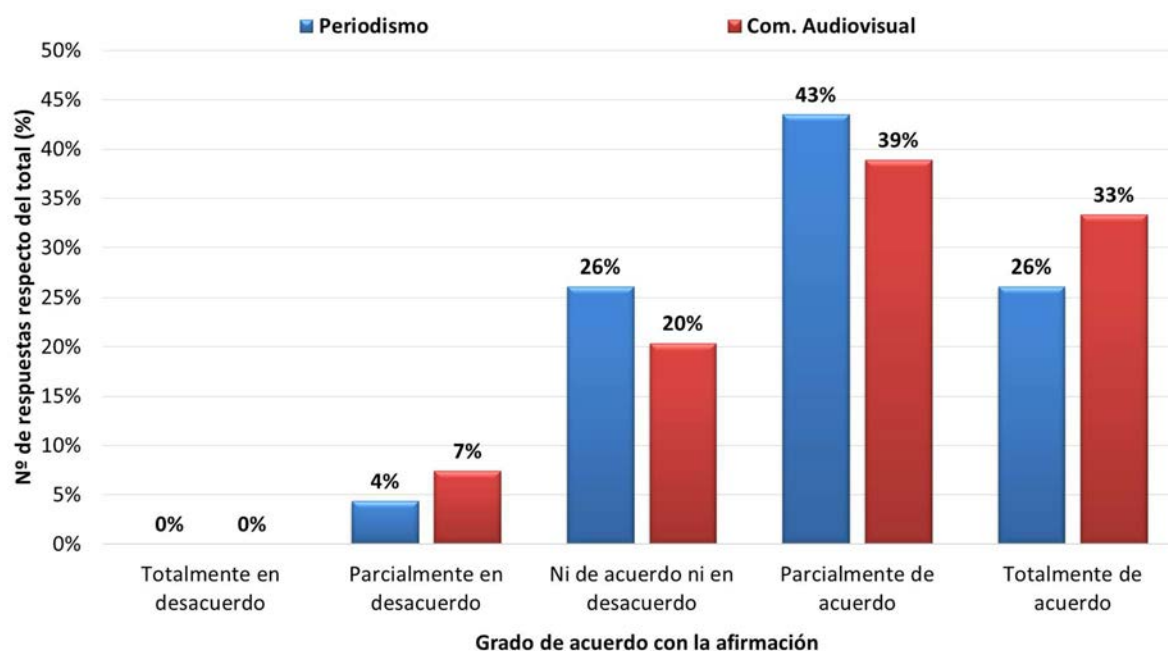


Figura 210

Pregunta A.12 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)



Resultados pregunta A.12

Figura 211

Pregunta A.12 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

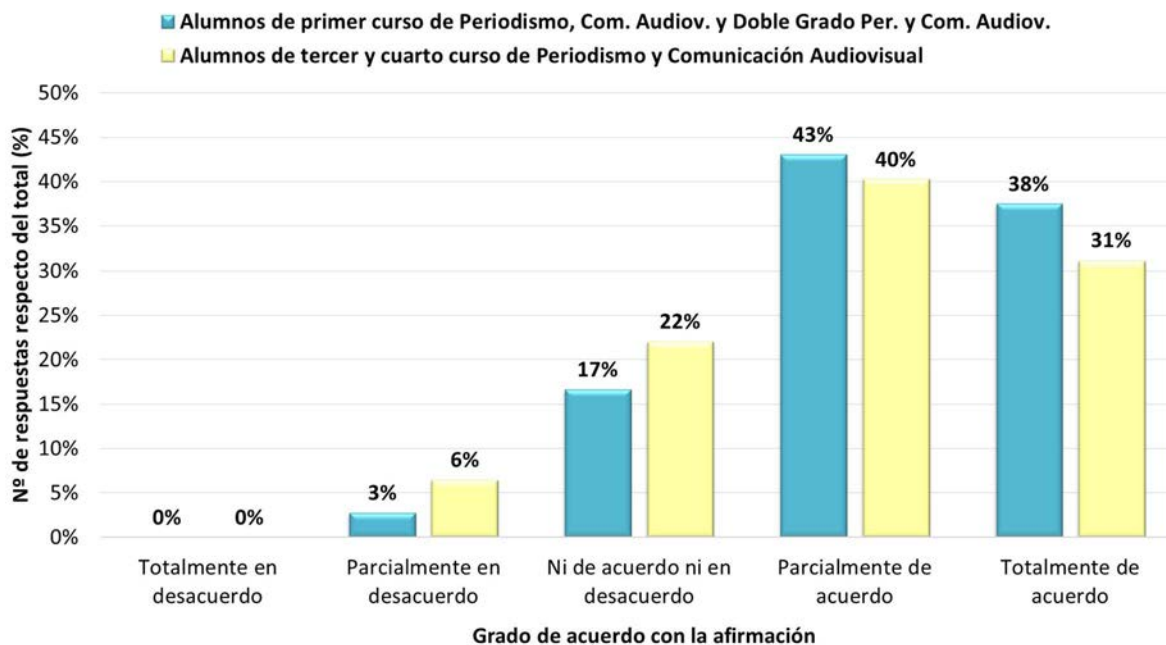


Figura 212

Pregunta A.12 - Resultados UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

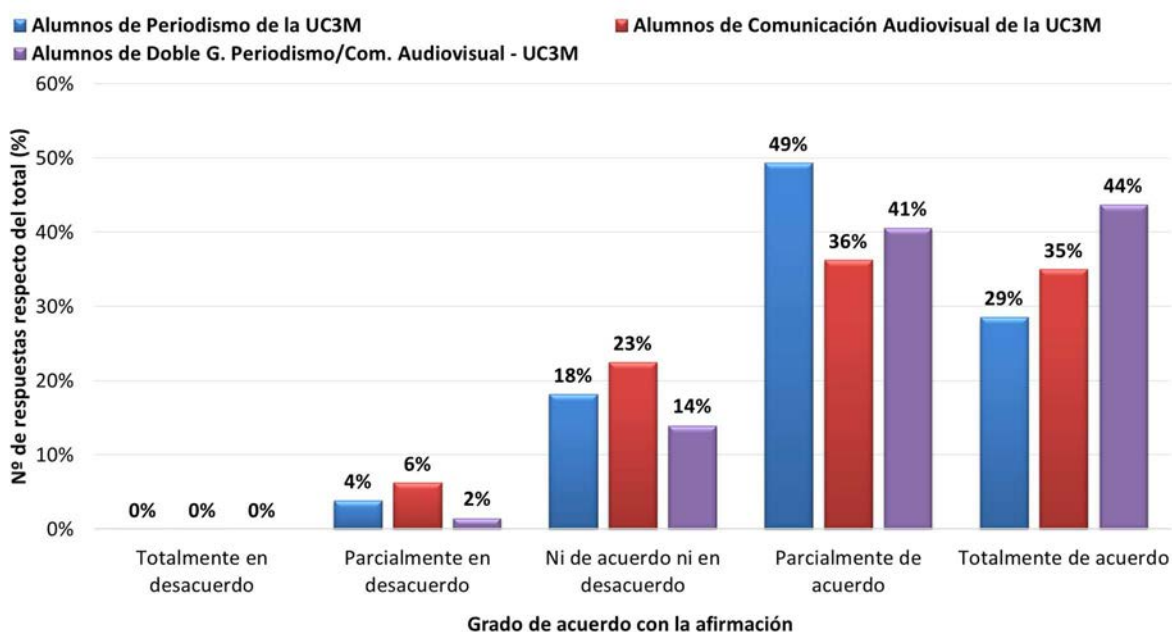


Figura 213

Pregunta A.12 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

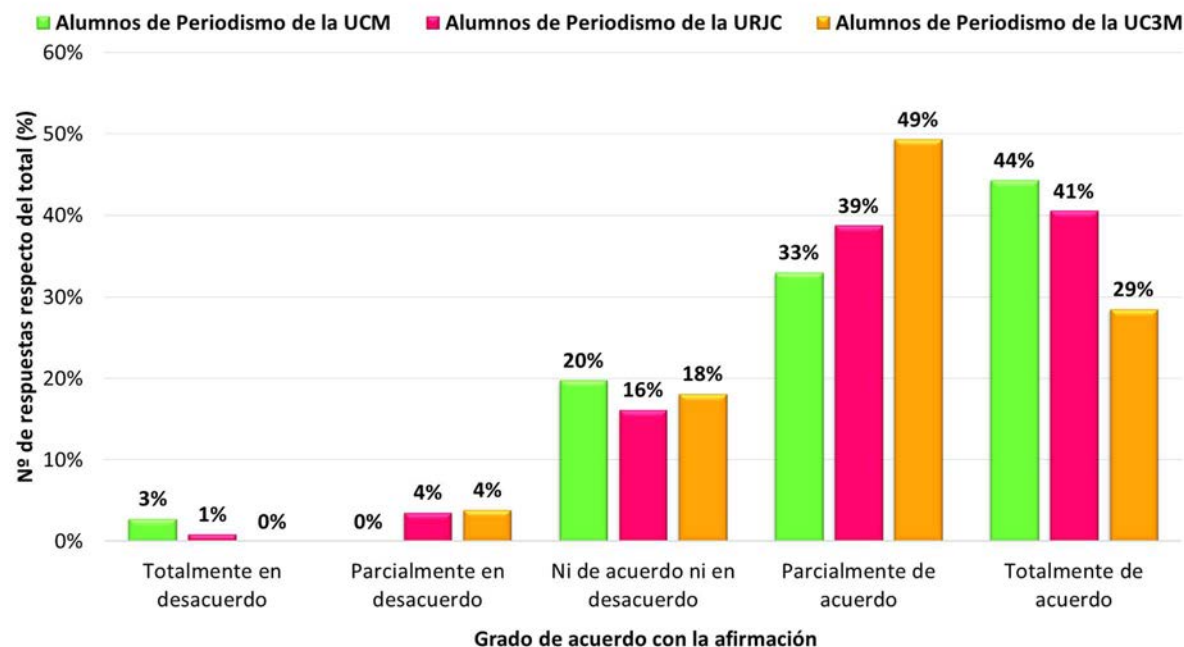
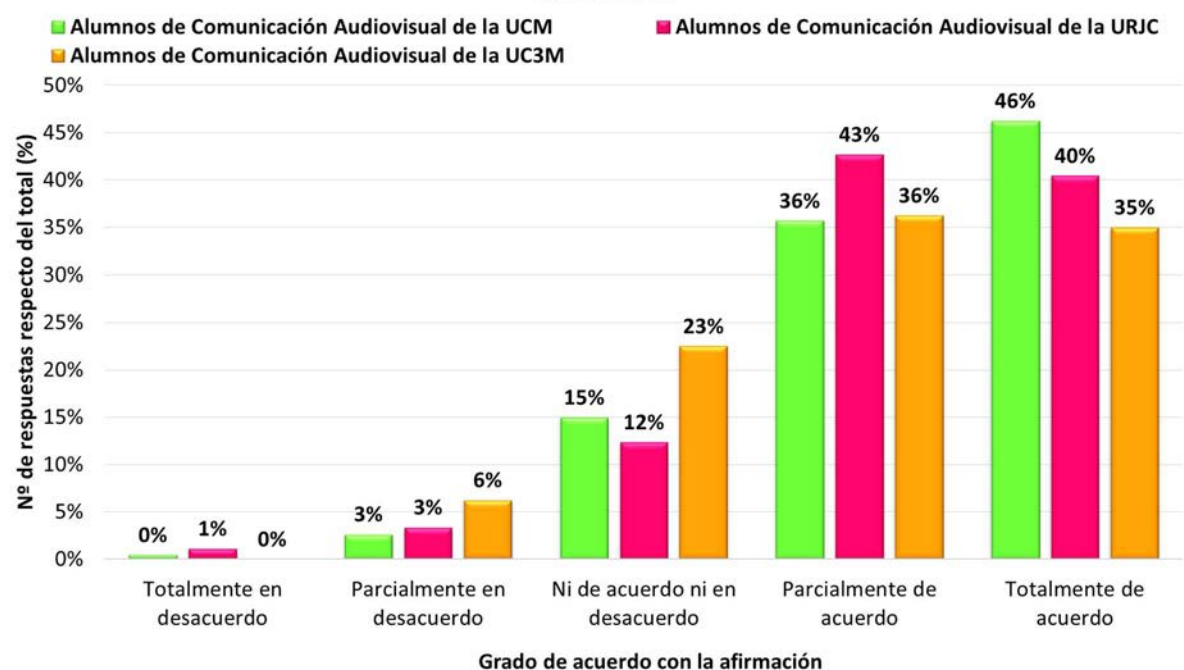


Figura 214

Pregunta A.12 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)



Resultados pregunta A.12

Figura 215

Pregunta A.12 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

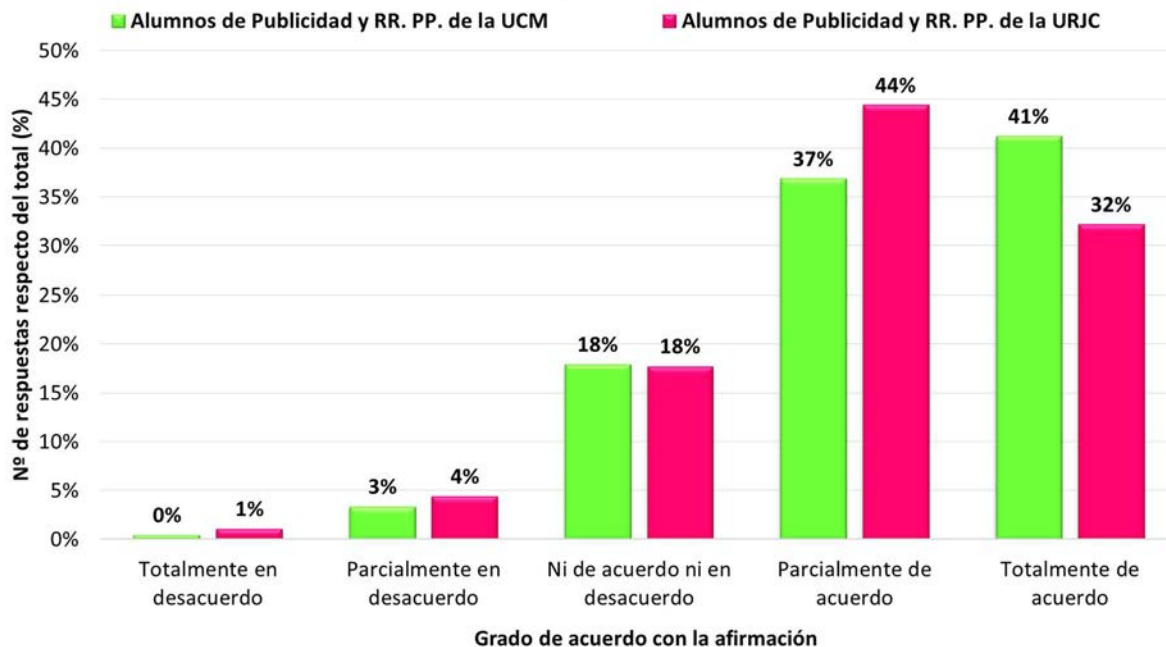


Figura 216

Pregunta A.12 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

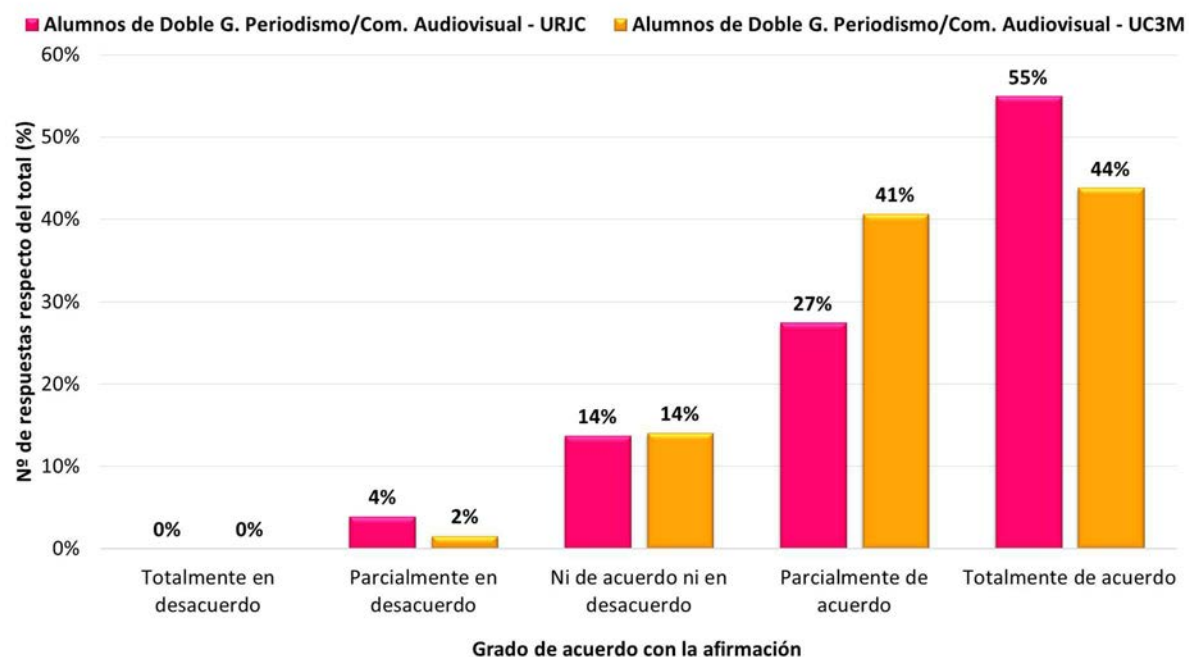


Figura 217

Pregunta A.12 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

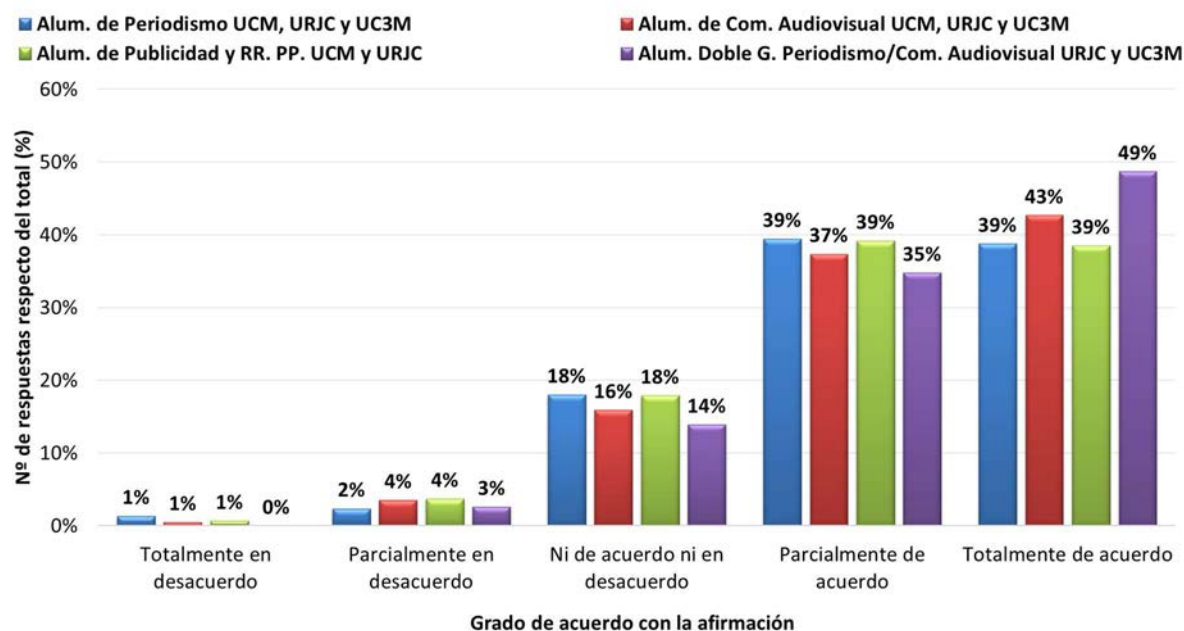
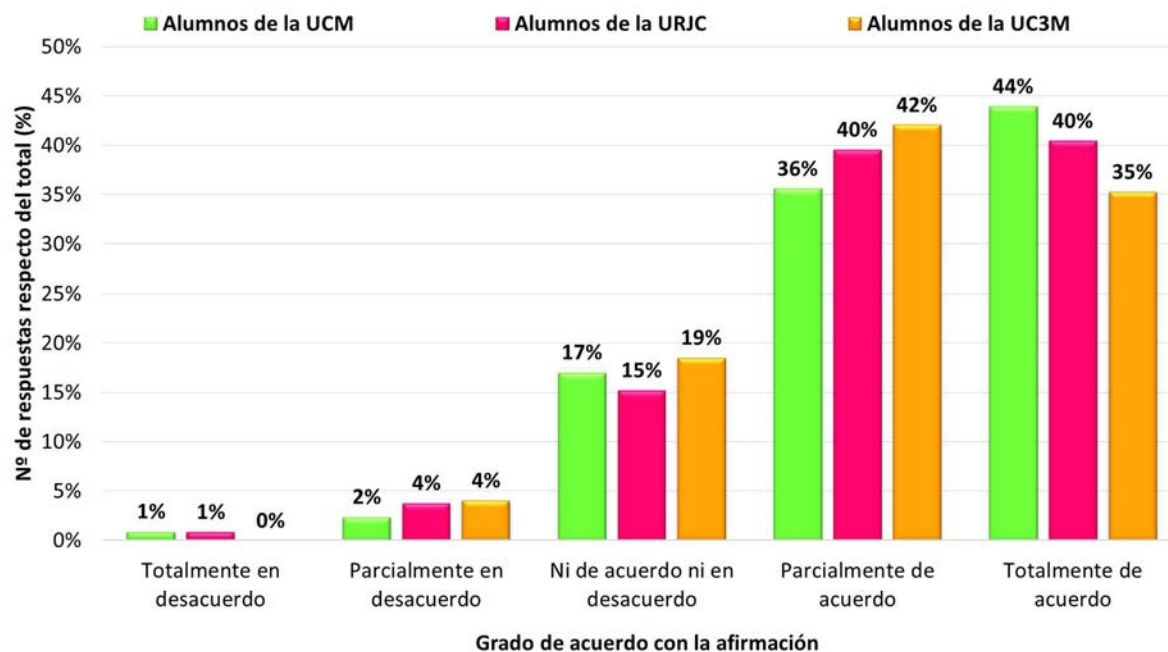


Figura 218

Pregunta A.12 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)



B.1.13 Resultados de la pregunta A.13

Figura 219

Pregunta A.13 - Resultados UCM - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende

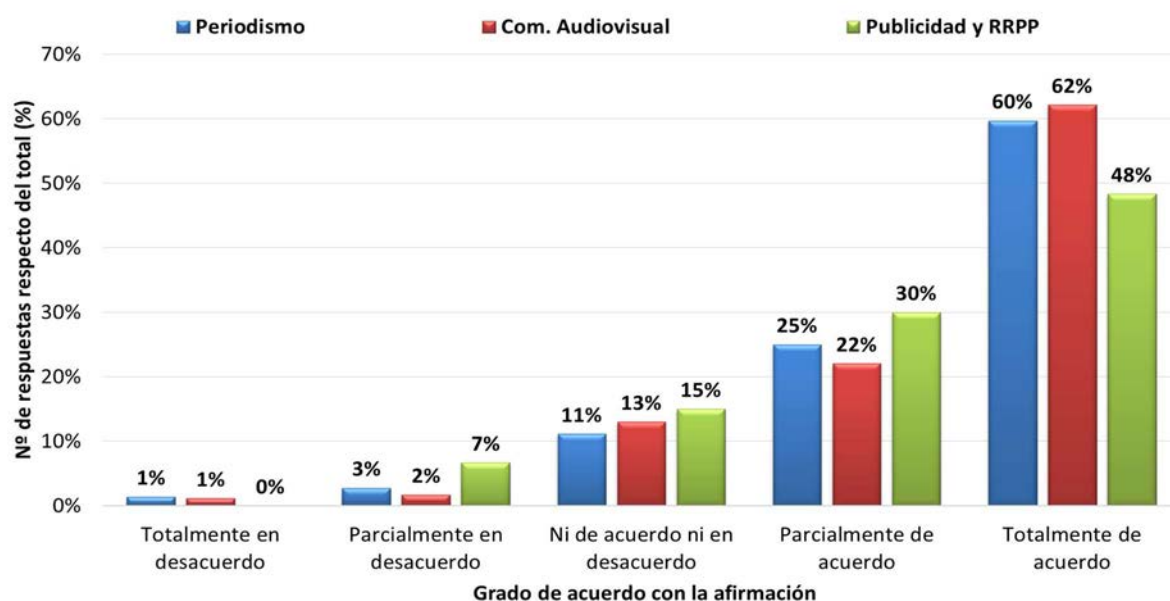
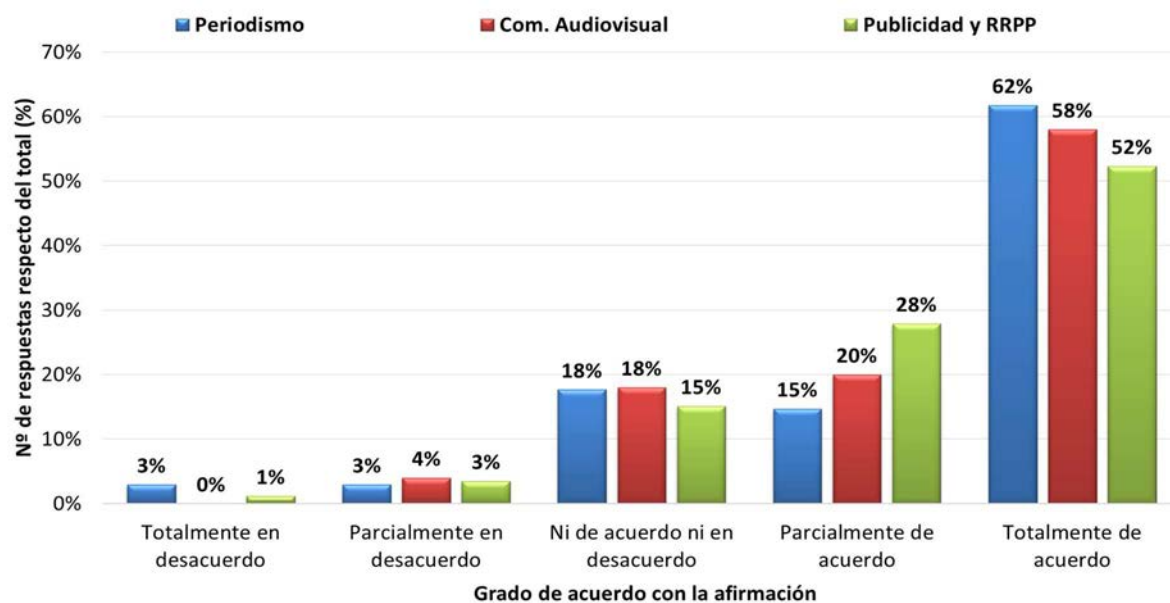


Figura 220

Pregunta A.13 - Resultados UCM - 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende



Resultados pregunta A.13

Figura 221

Pregunta A.13 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende

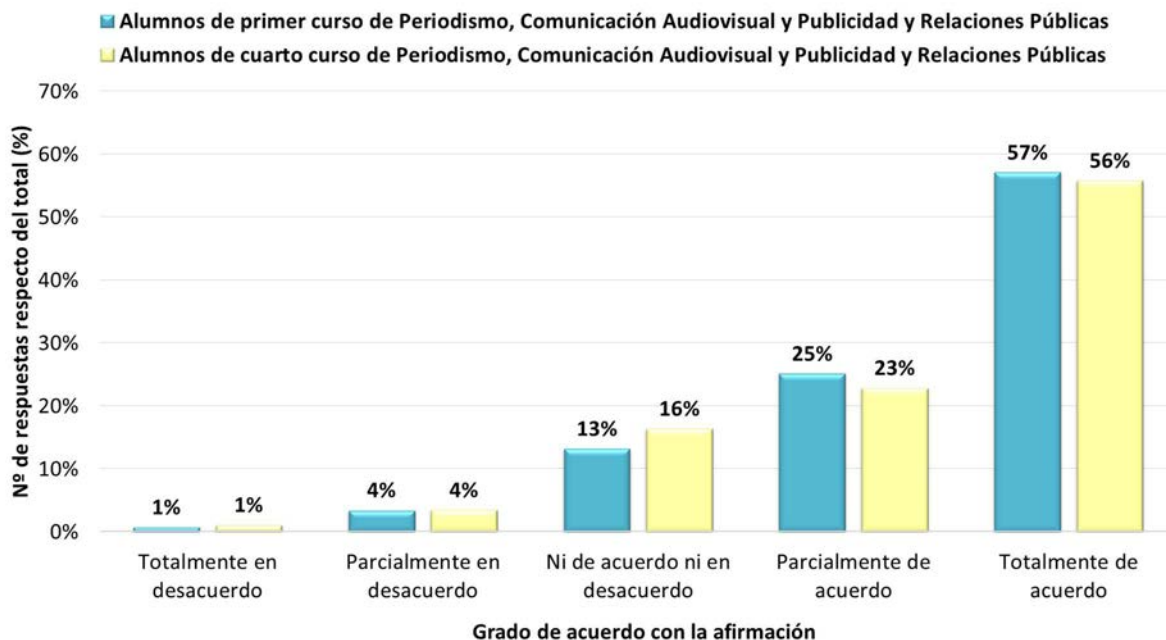


Figura 222

Pregunta A.13 - Resultados UCM especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende

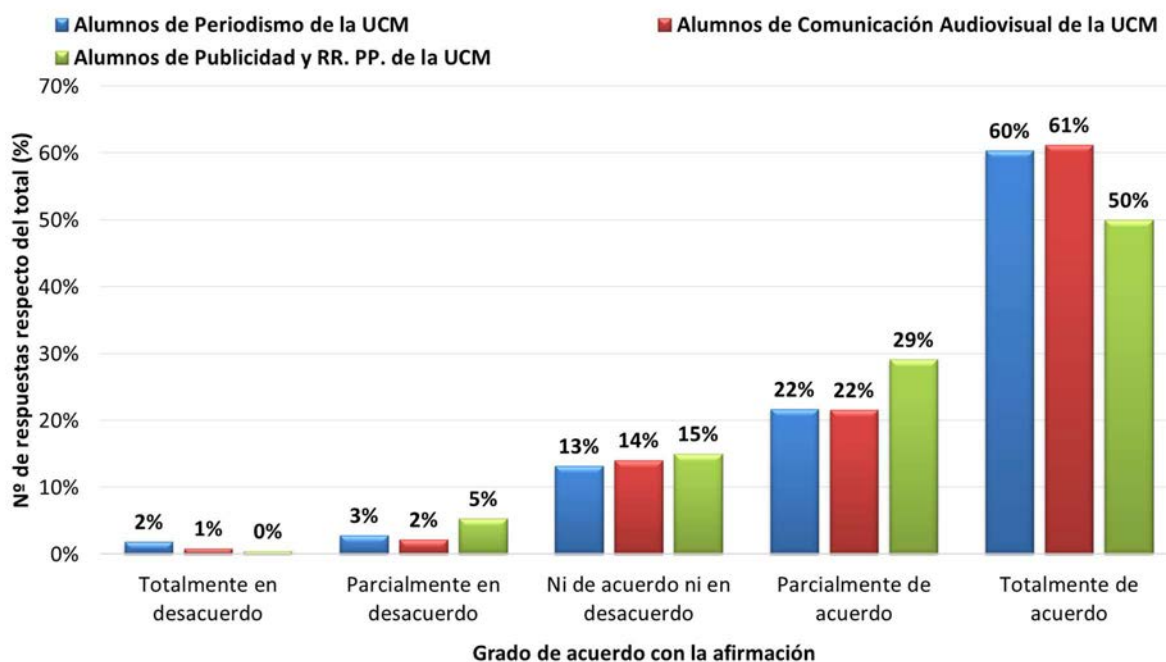


Figura 223

Pregunta A.13 - Resultados URJC - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende

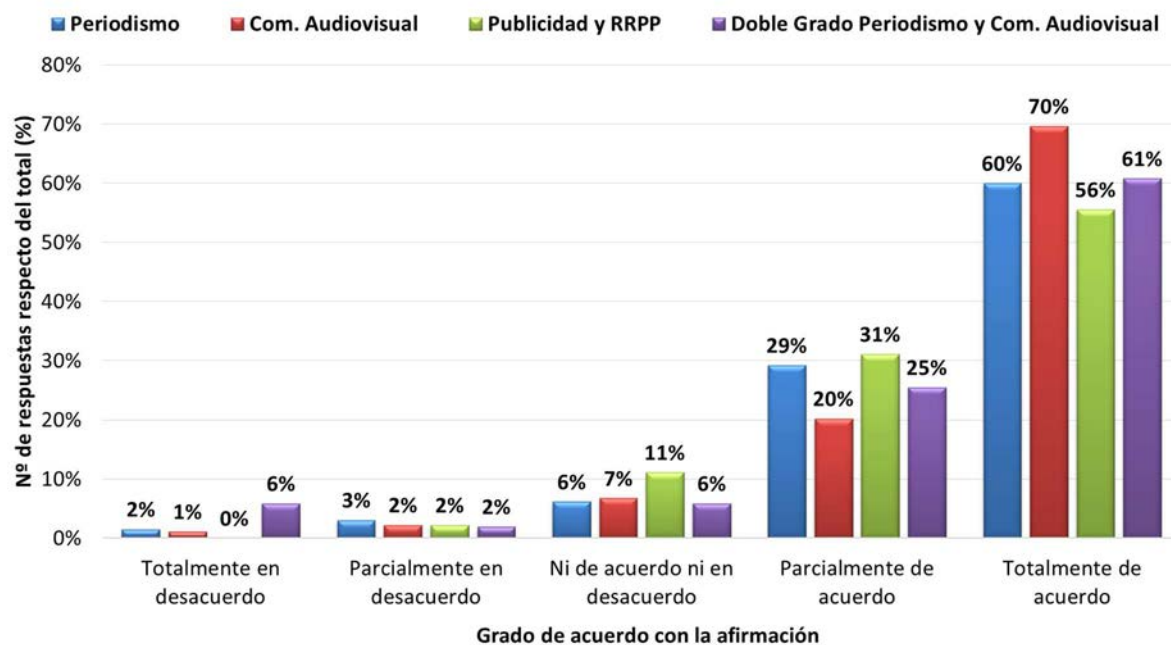
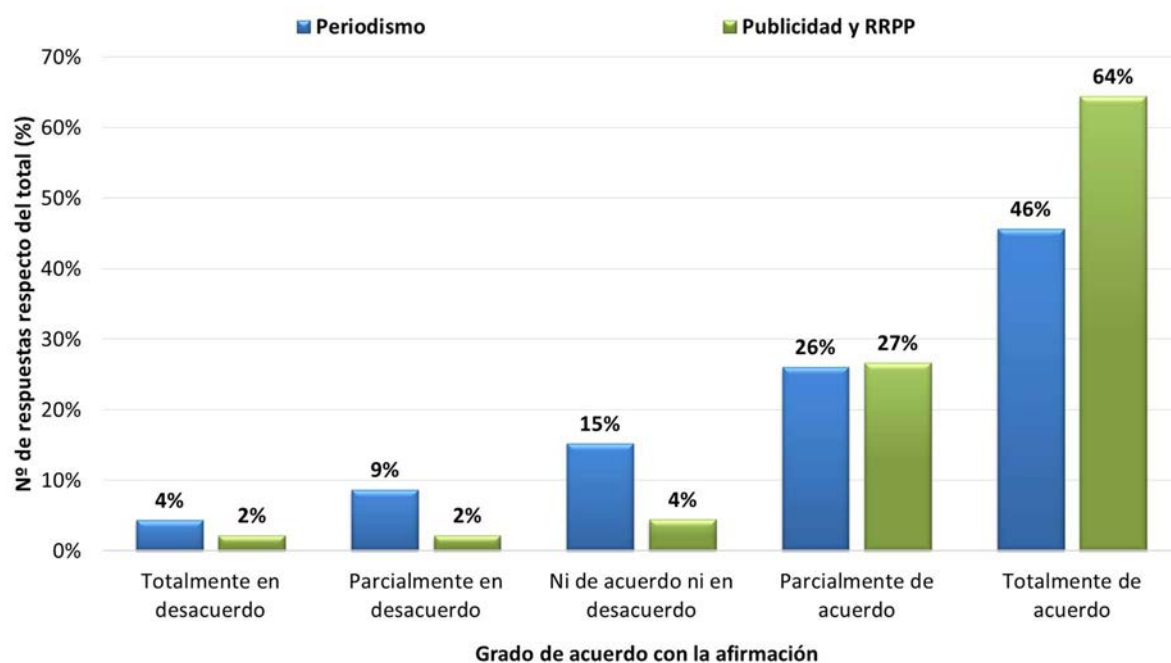


Figura 224

Pregunta A.13 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende



Resultados pregunta A.13

Figura 225

Pregunta A.13 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende

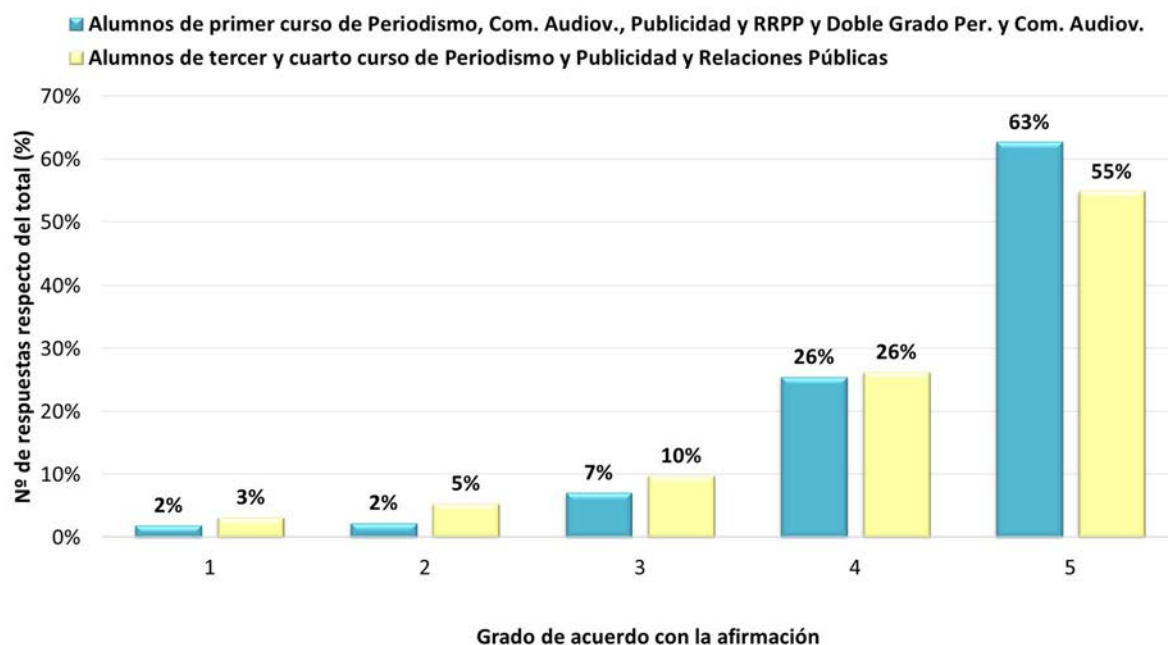


Figura 226

Pregunta A.13 - Resultados URJC especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende

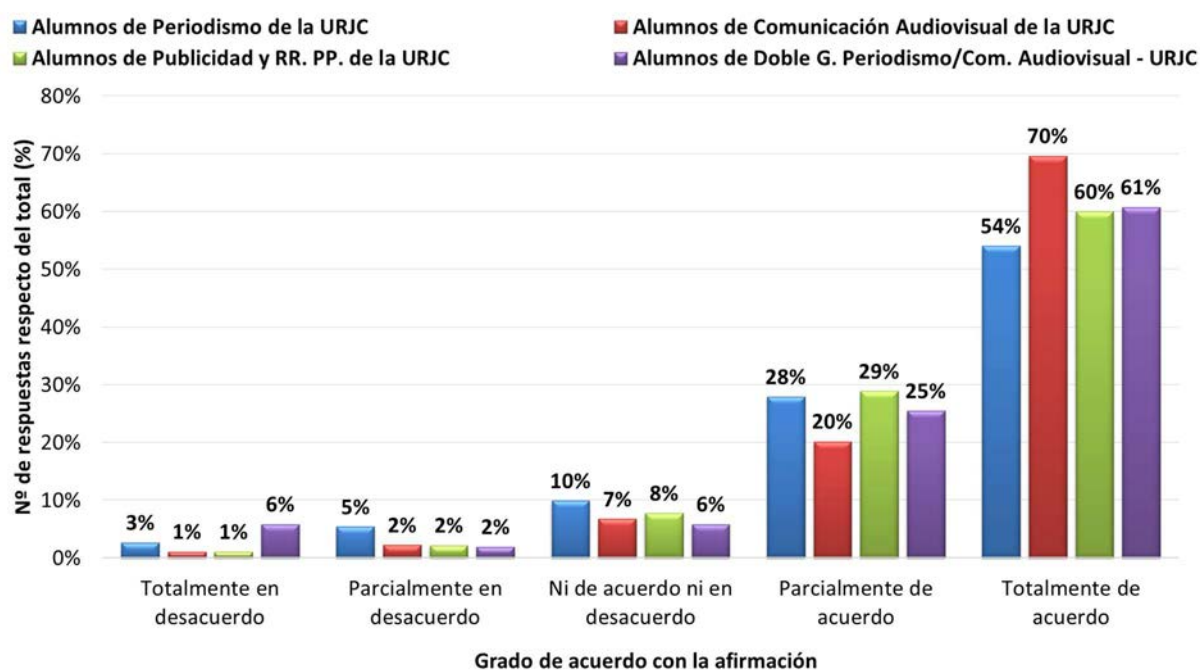


Figura 227

Pregunta A.13 - Resultados UC3M - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende

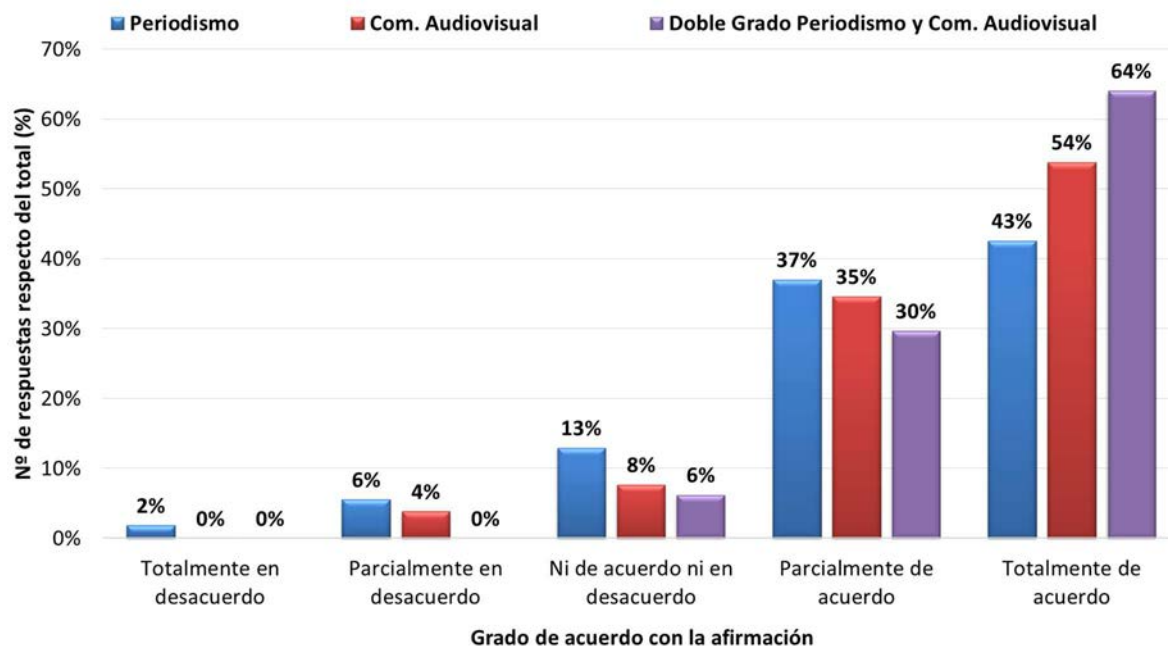
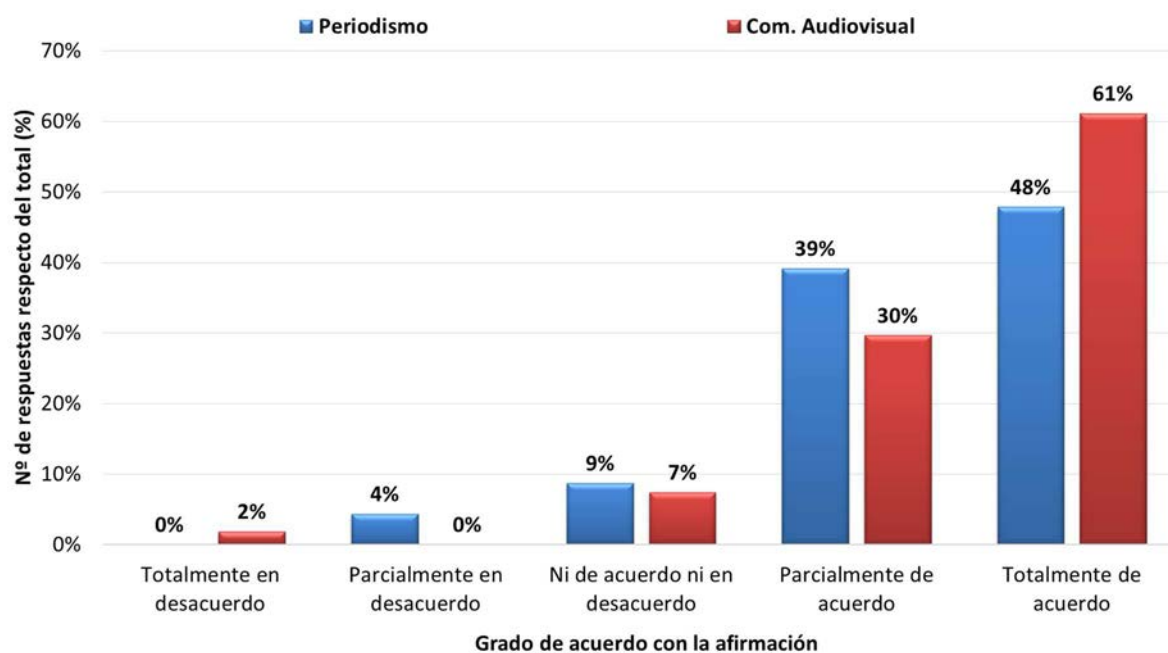


Figura 228

Pregunta A.13 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende



Resultados pregunta A.13

Figura 229

Pregunta A.13 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende

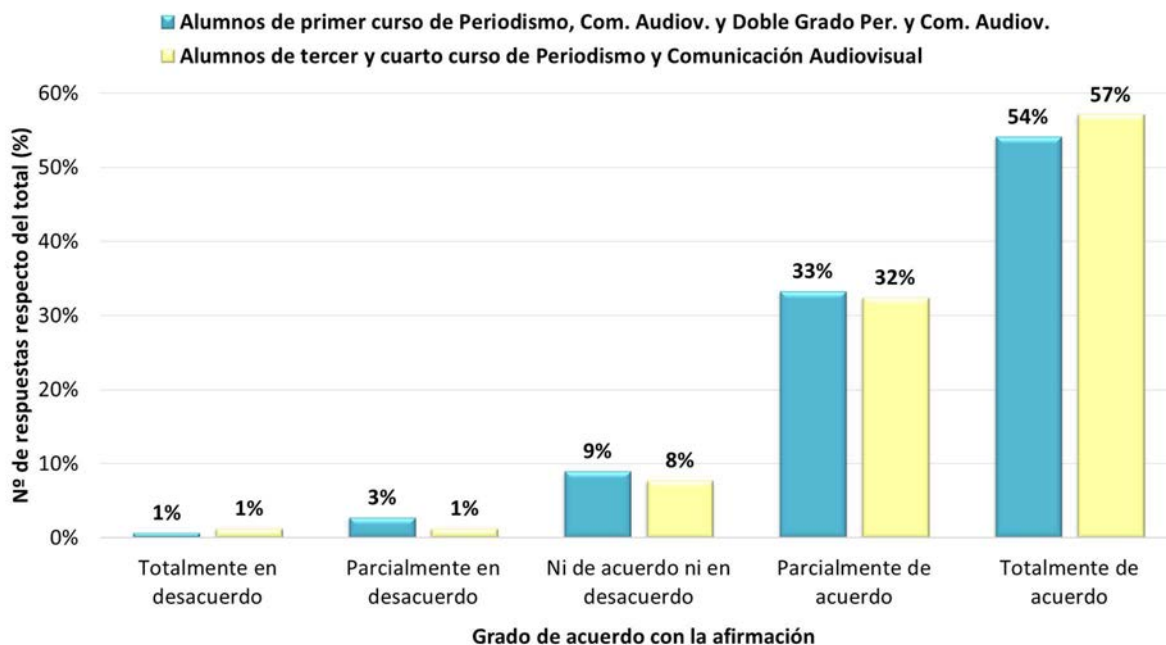


Figura 230

Pregunta A.13 - Resultados UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende

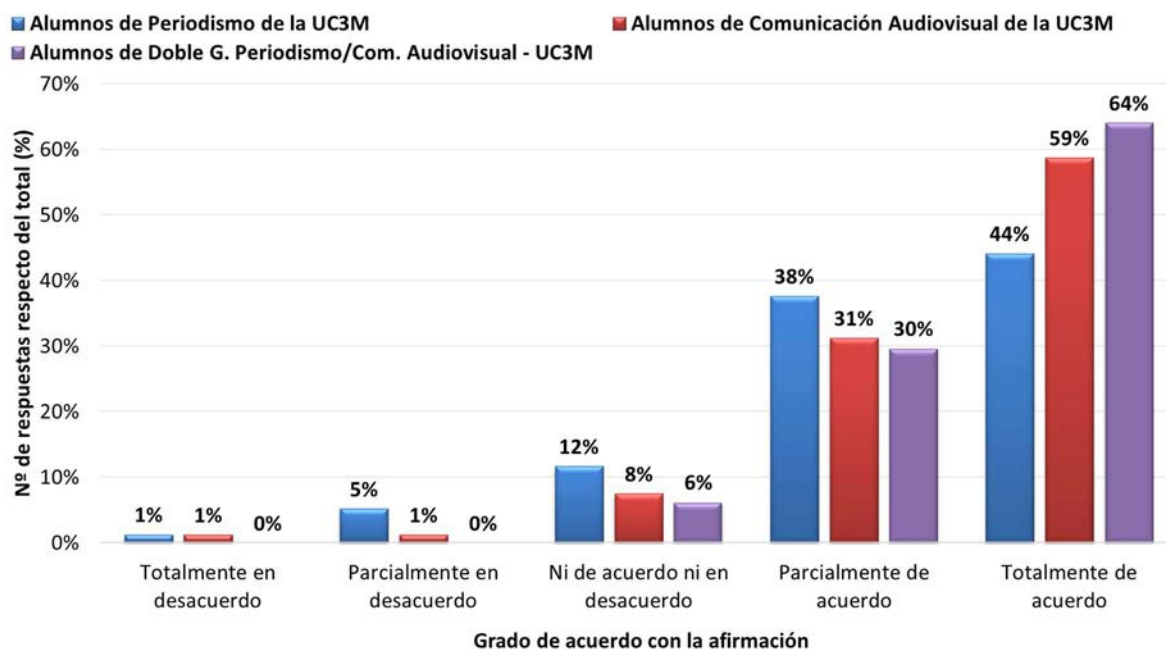


Figura 231

Pregunta A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende

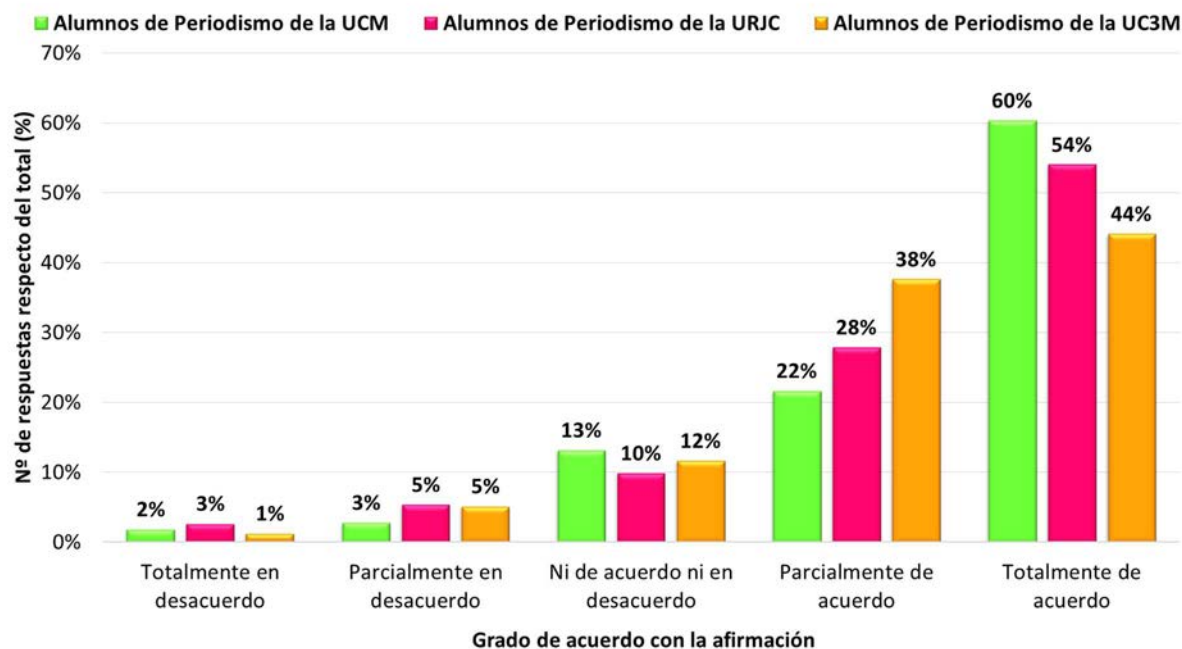
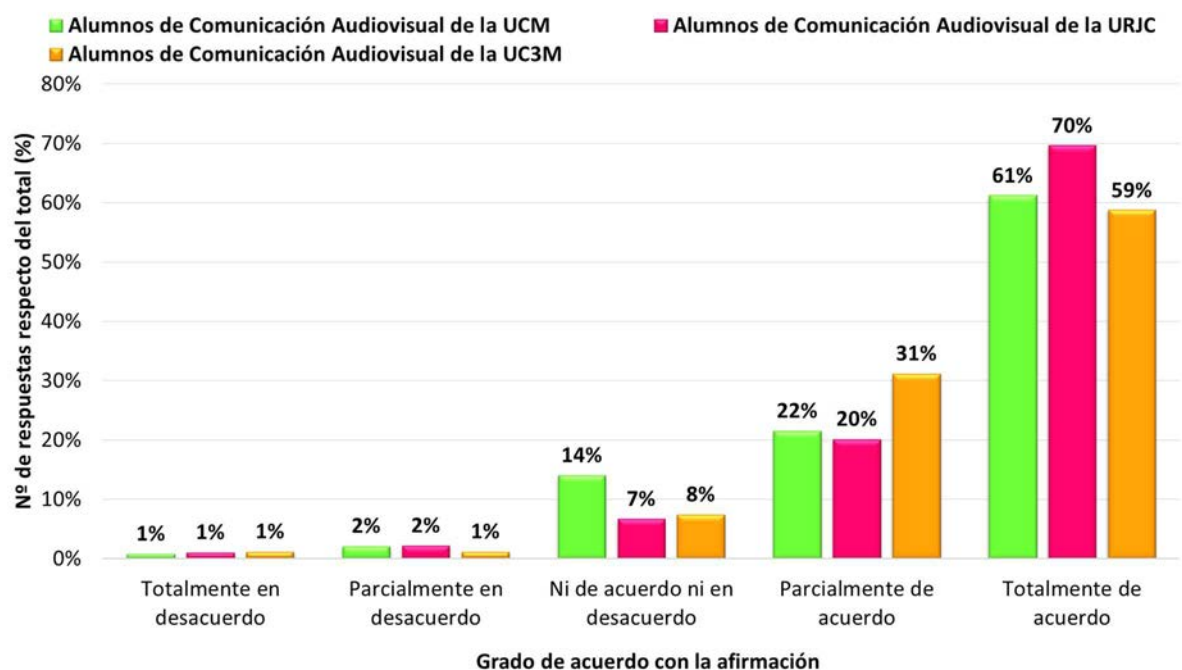


Figura 232

Pregunta A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende



Resultados pregunta A.13

Figura 233

Pregunta A.13 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende

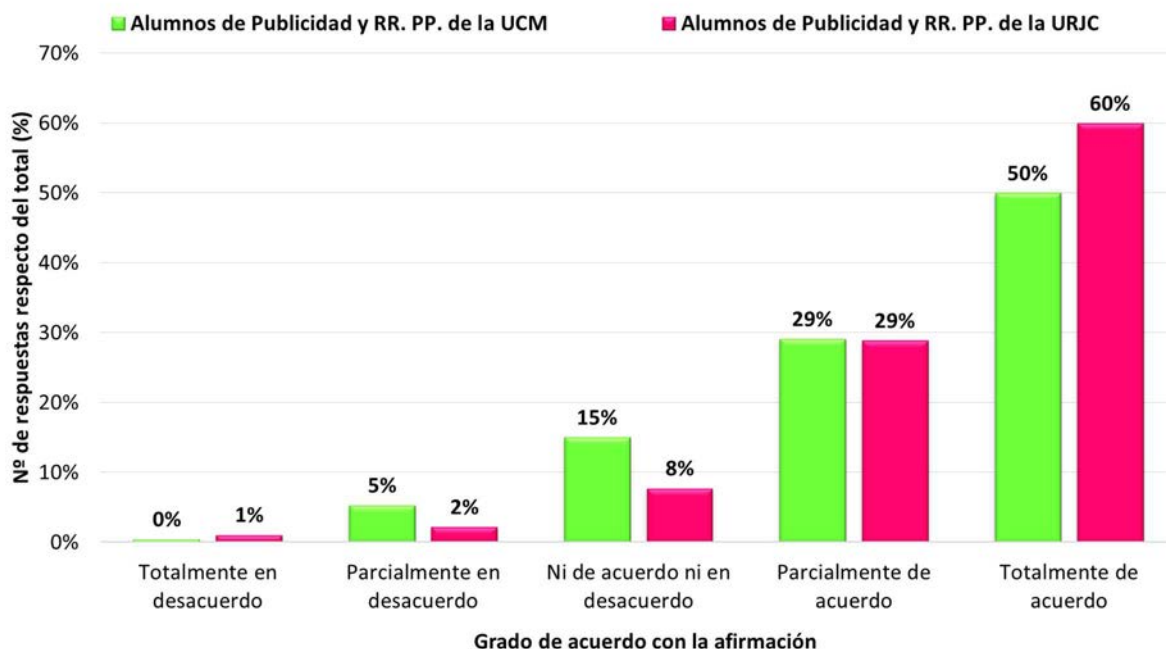


Figura 234

Pregunta A.13 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende

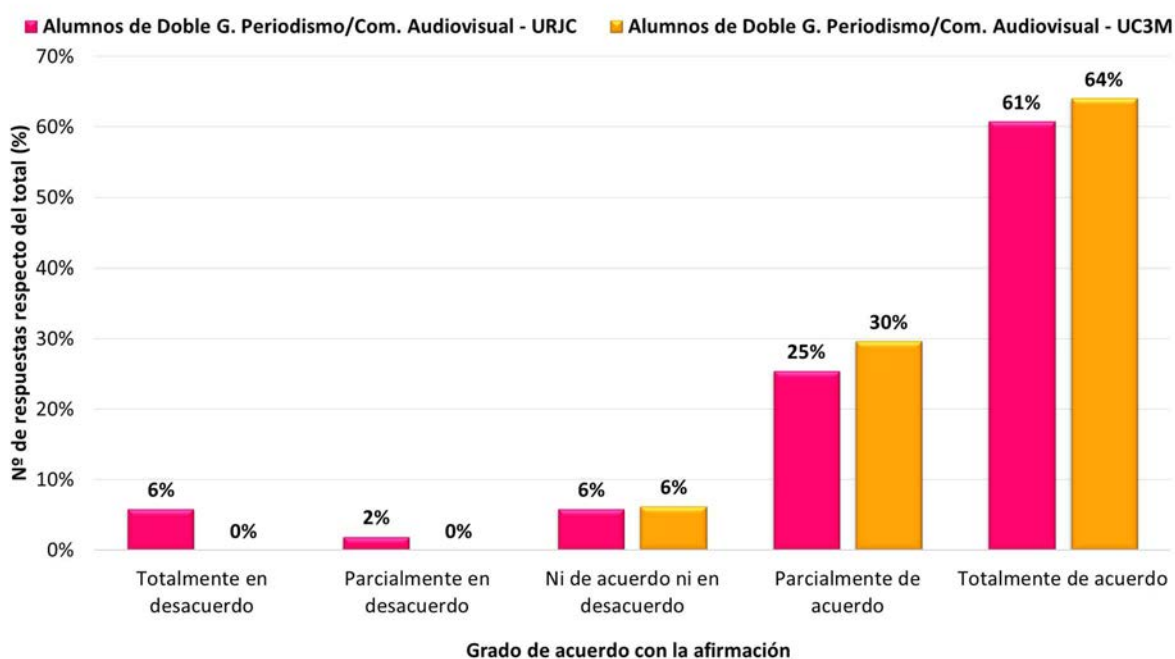


Figura 235

Pregunta A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende

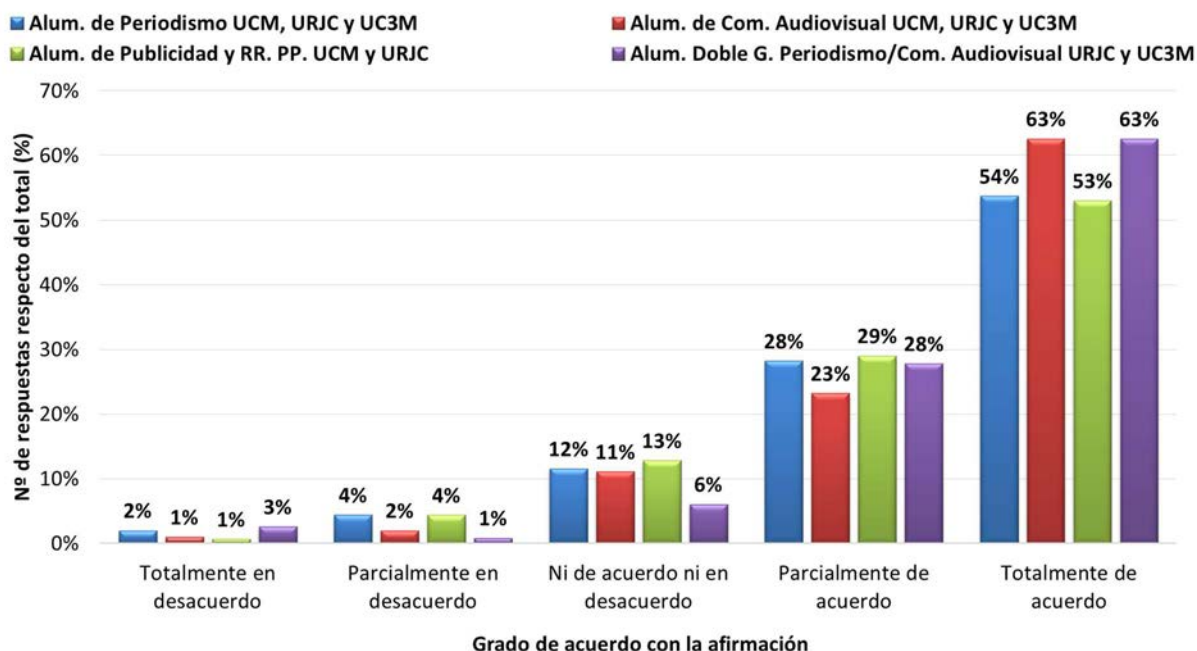
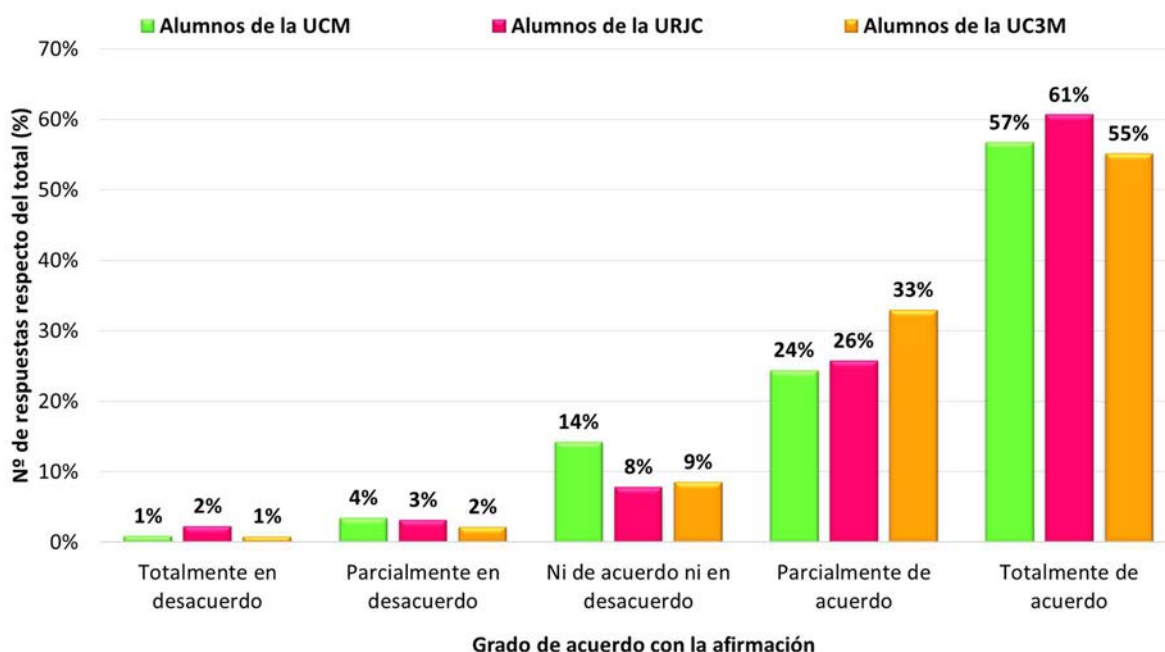


Figura 236

Pregunta A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le ayuden a razonar lo que aprende



B.1.14 Resultados de la pregunta A.14

Figura 237

Pregunta A.14 - Resultados UCM - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar

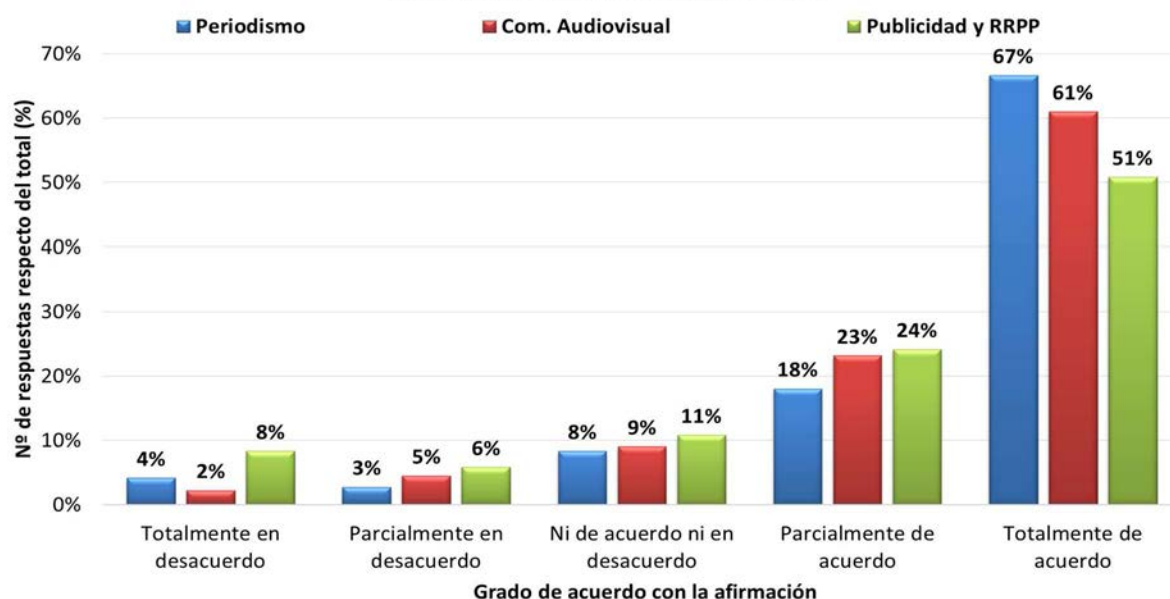
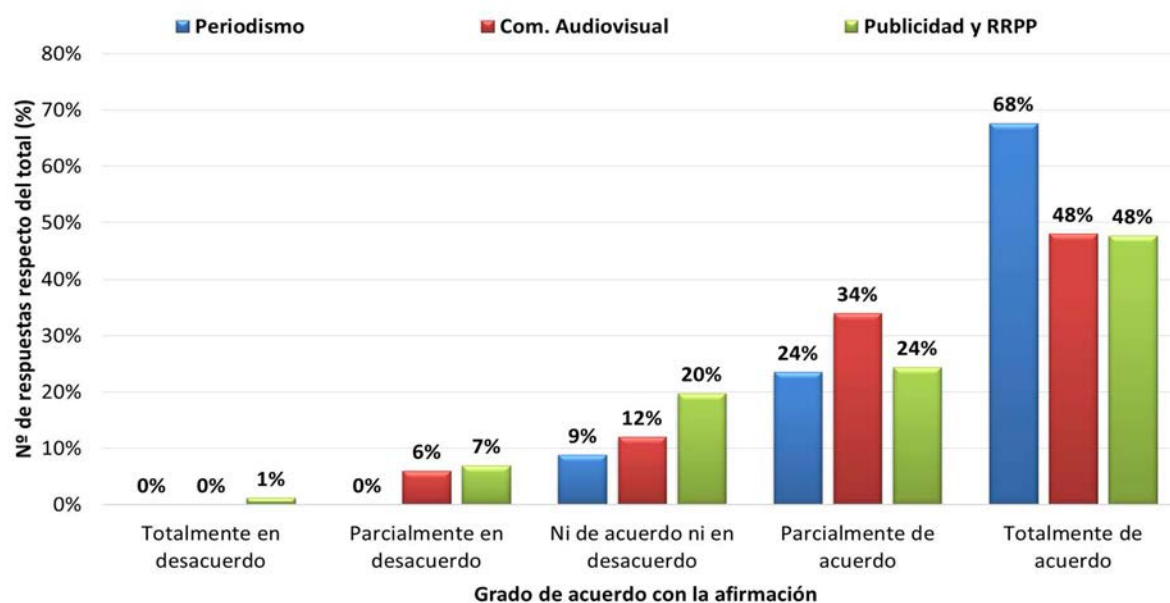


Figura 238

Pregunta A.14 - Resultados UCM - 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar



Resultados pregunta A.14

Figura 239

Pregunta A.14 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar

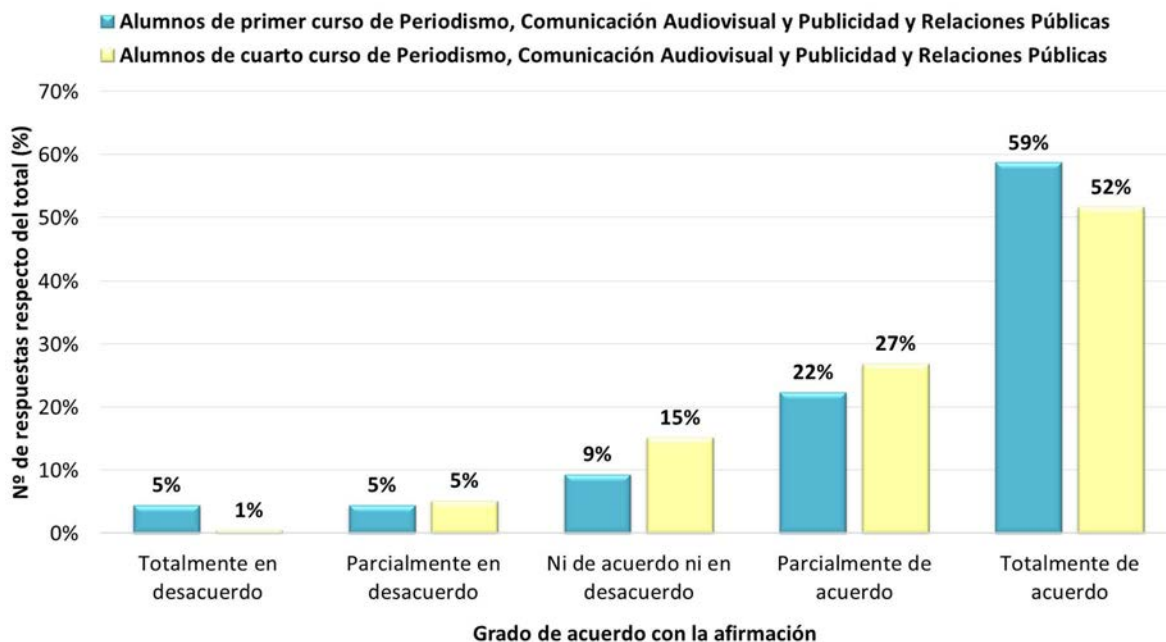


Figura 240

Pregunta A.14 - Resultados UCM especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar

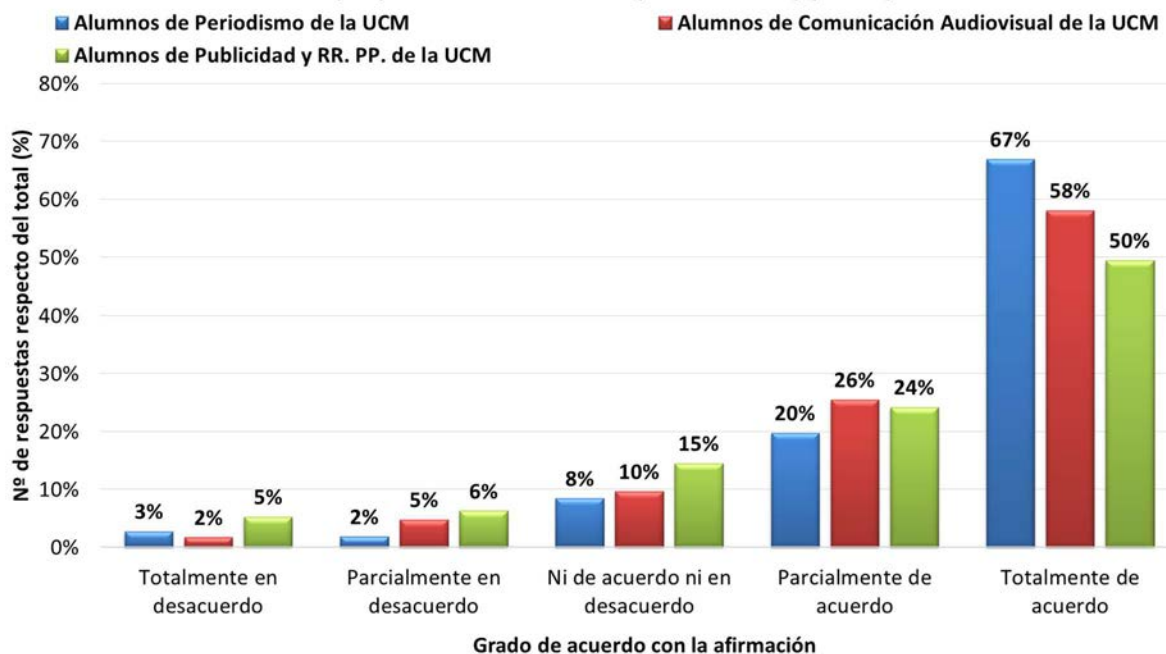


Figura 241

Pregunta A.14 - Resultados URJC - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar

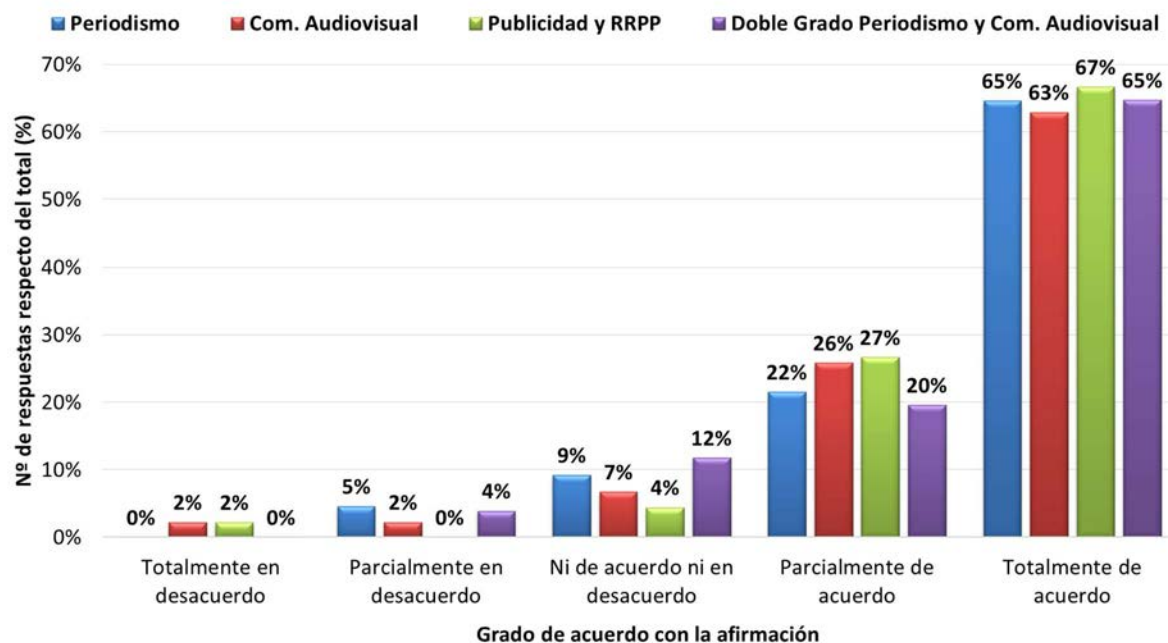
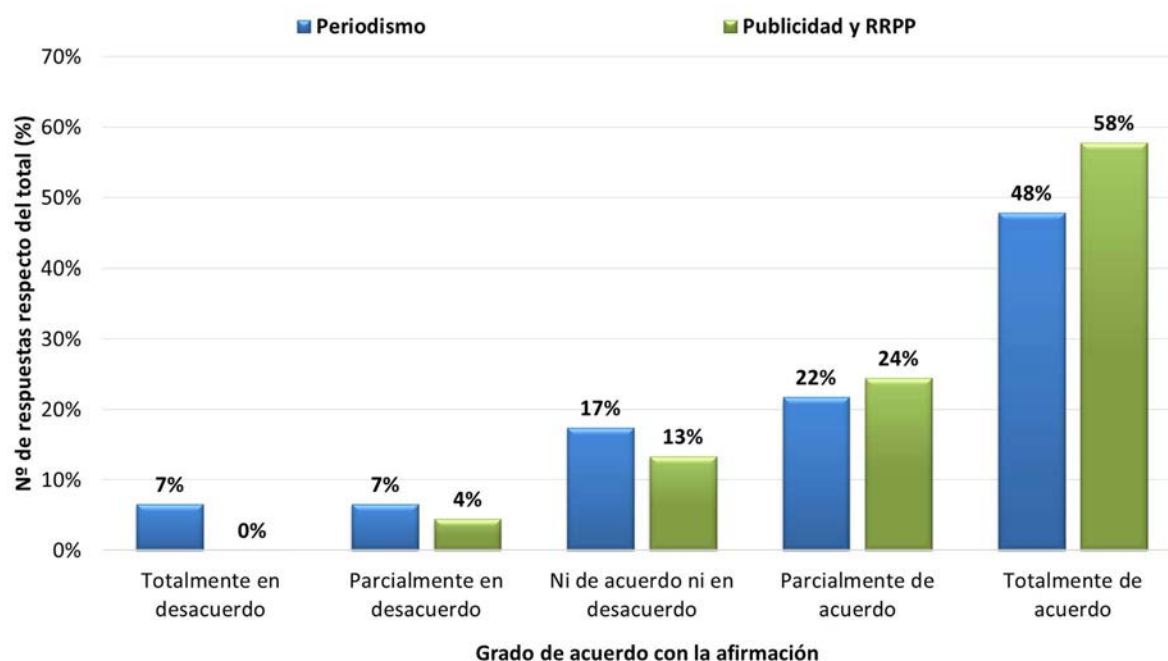


Figura 242

Pregunta A.14 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar



Resultados pregunta A.14

Figura 243

Pregunta A.14 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar

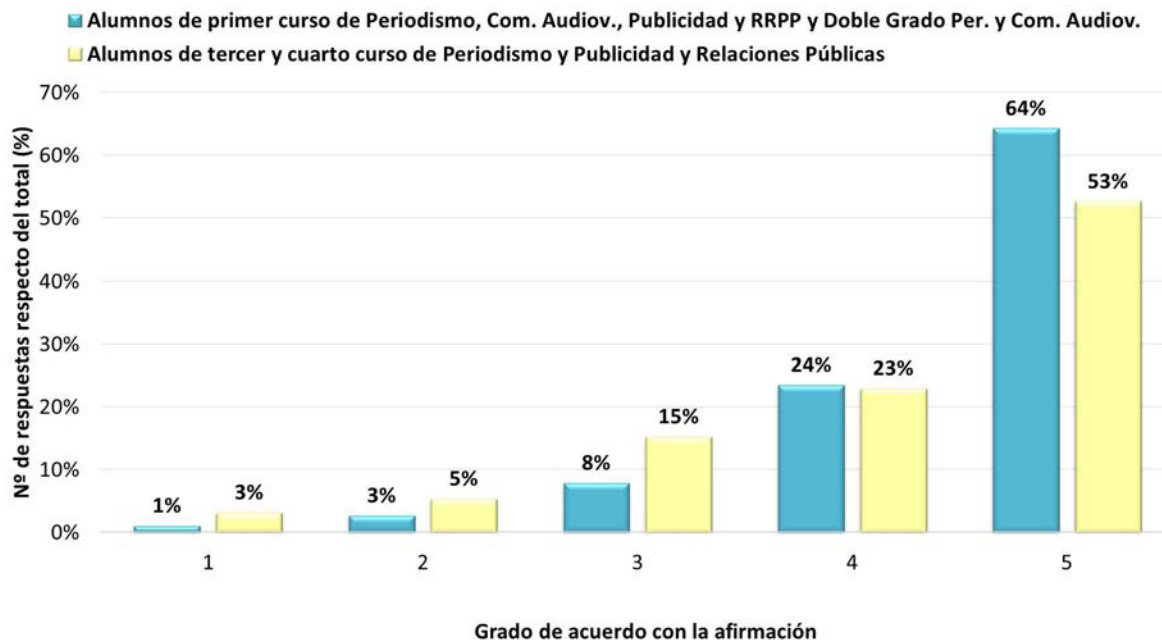


Figura 244

Pregunta A.14 - Resultados URJC especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar

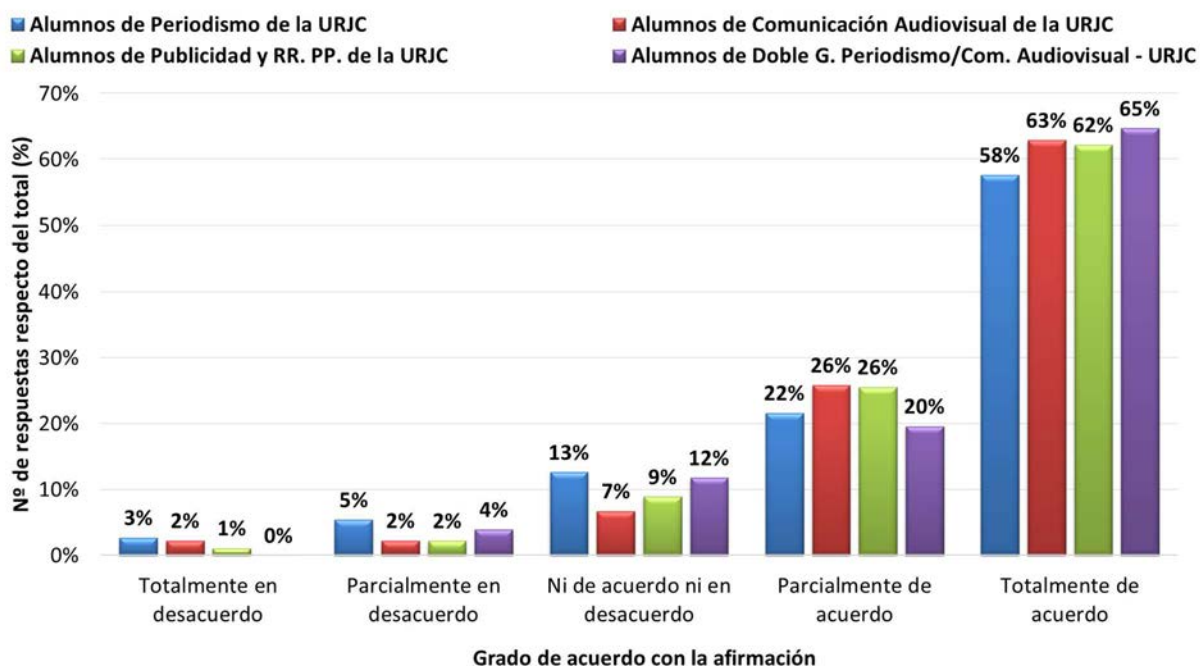


Figura 245

Pregunta A.14 - Resultados UC3M - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar

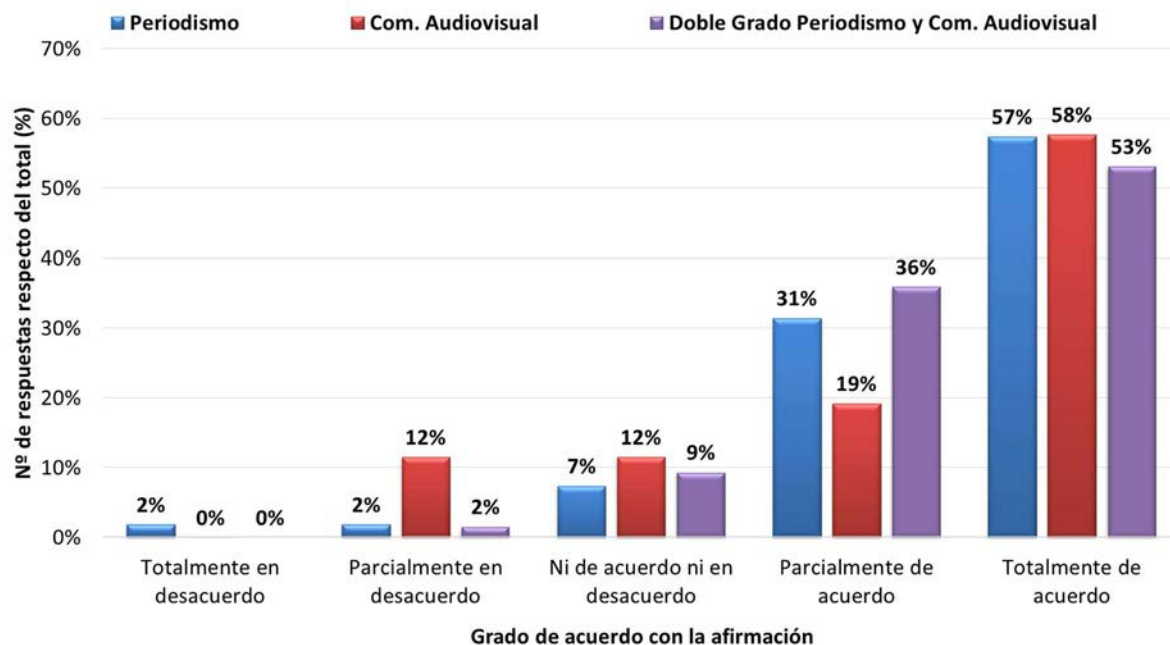
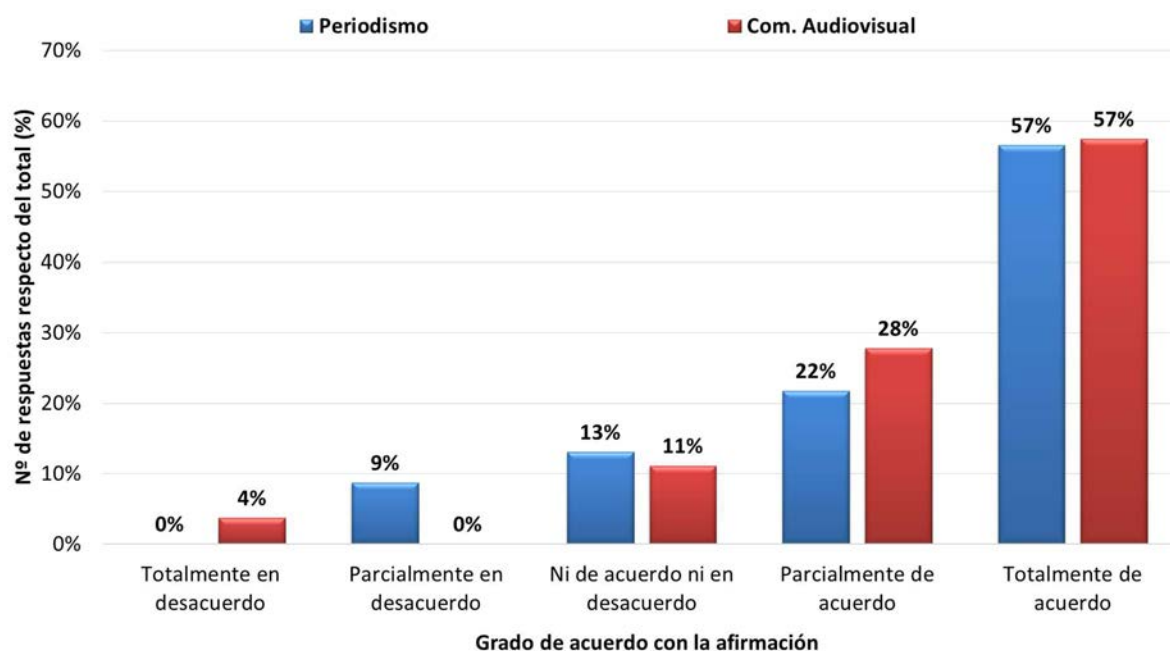


Figura 246

Pregunta A.14 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar



Resultados pregunta A.14

Figura 247

Pregunta A.14 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar

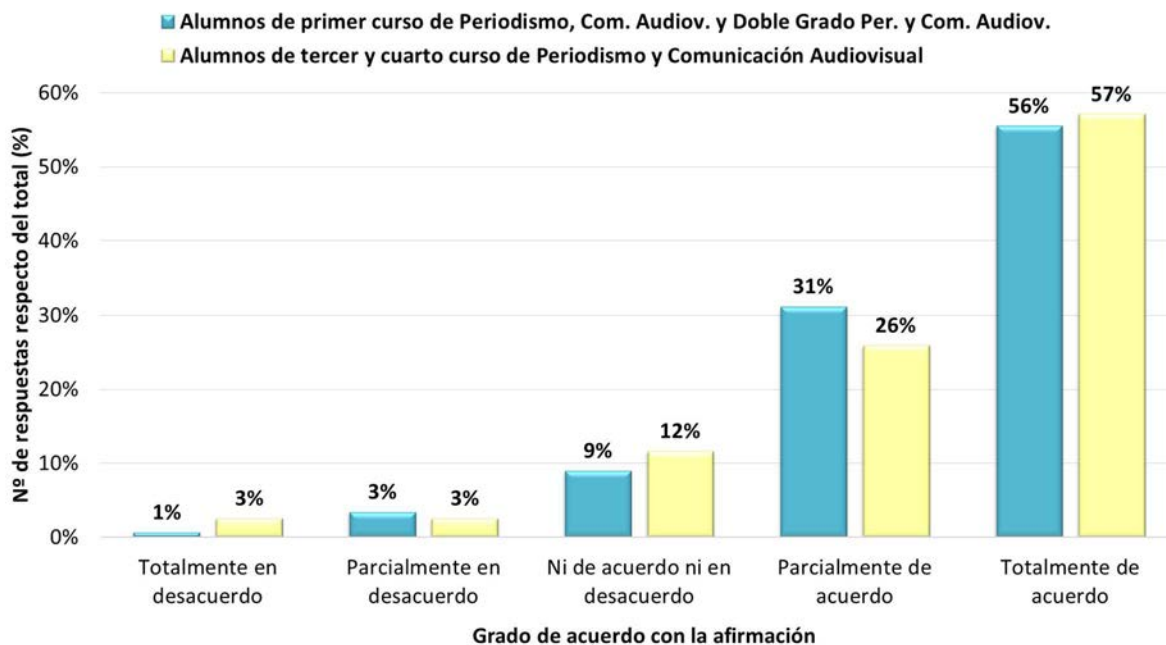


Figura 248

Pregunta A.14 - Resultados UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar

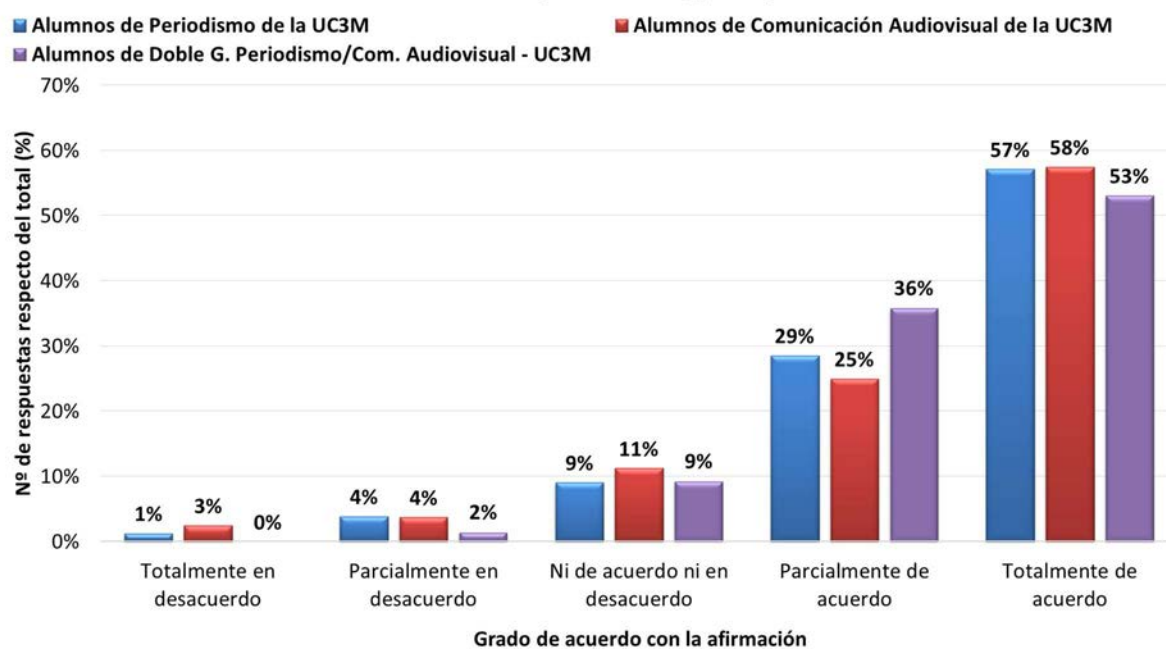


Figura 249

Pregunta A.14 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar

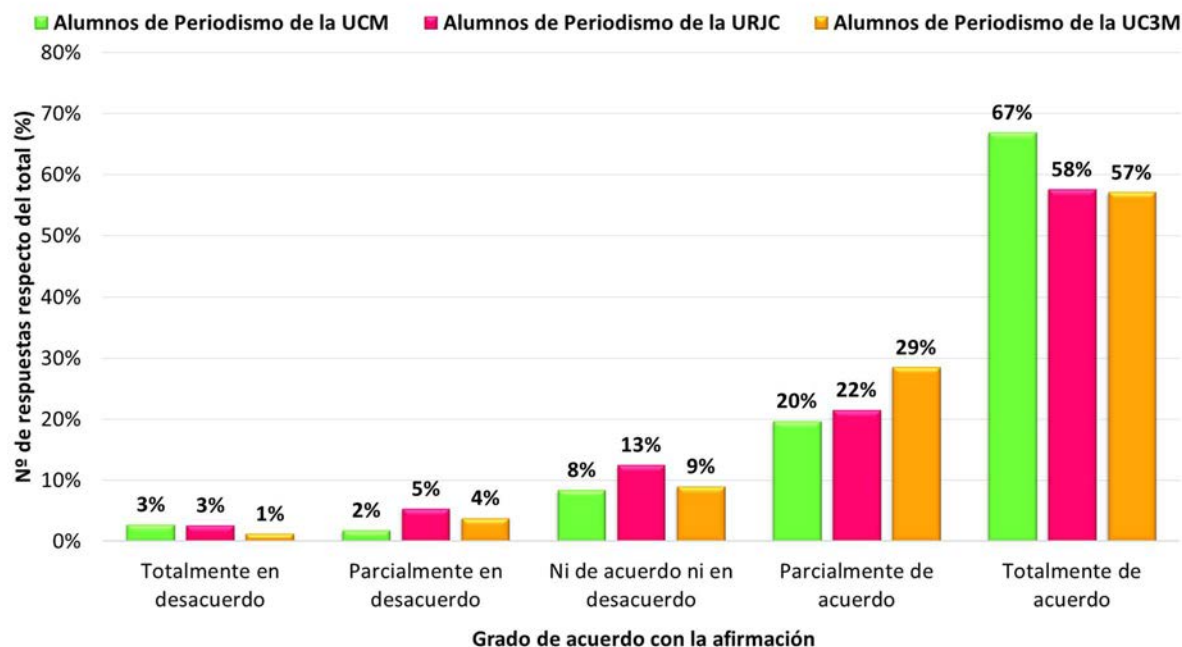
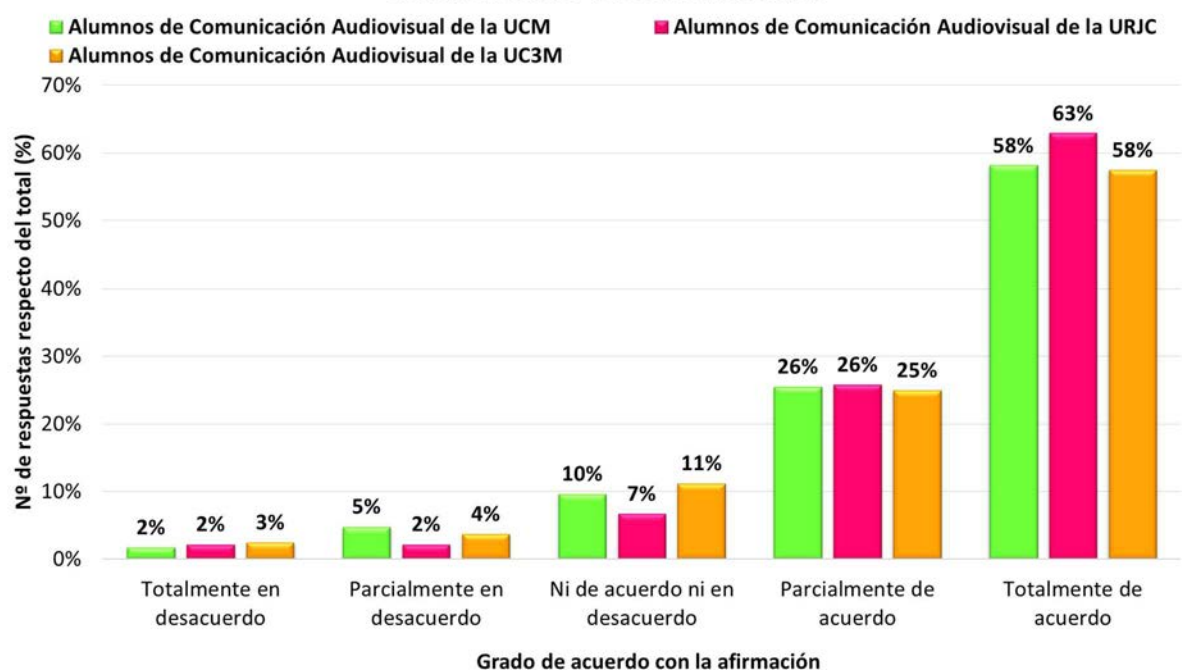


Figura 250

Pregunta A.14 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar



Resultados pregunta A.14

Figura 251

Pregunta A.14 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar

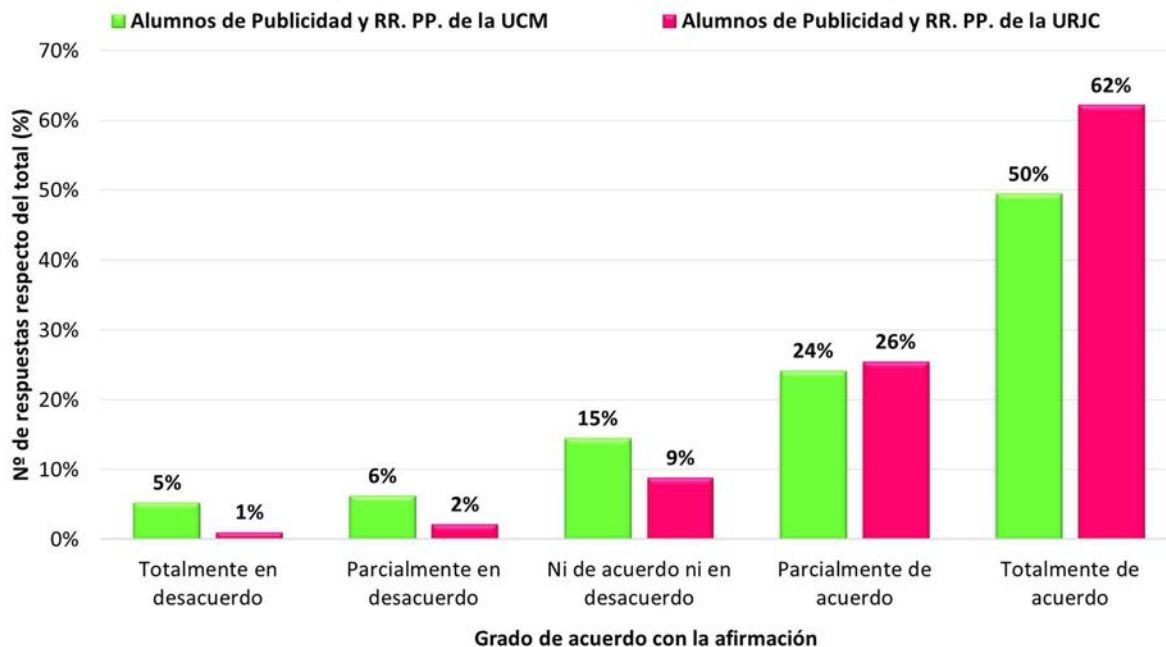


Figura 252

Pregunta A.14 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar

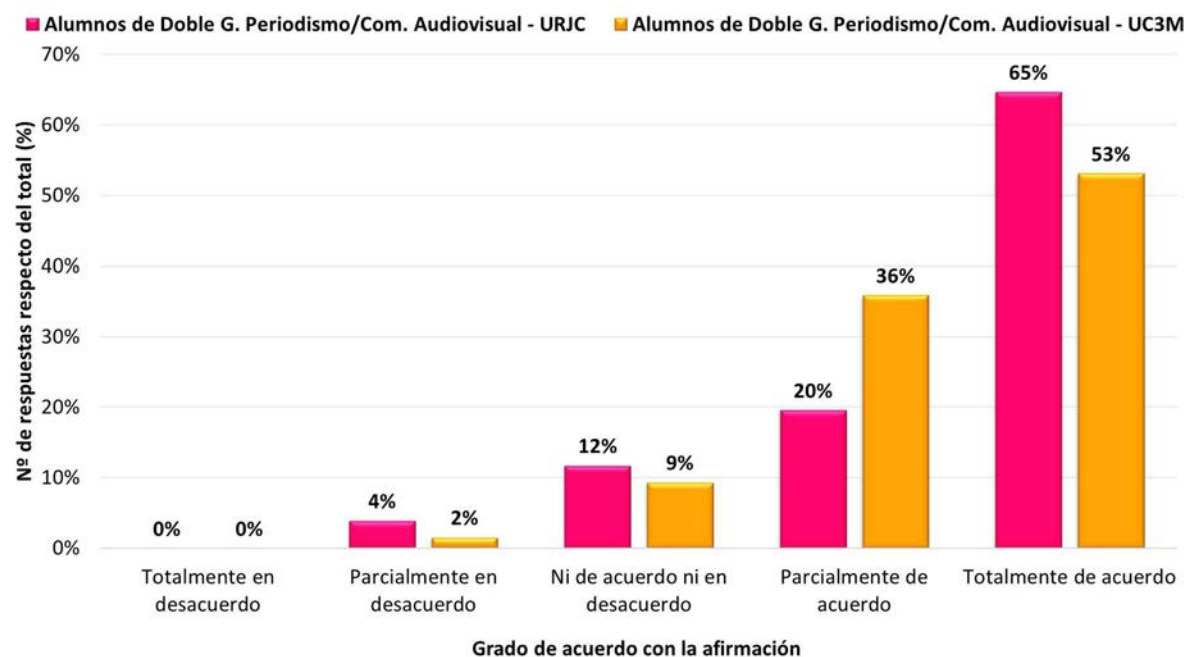


Figura 253

Pregunta A.14 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar

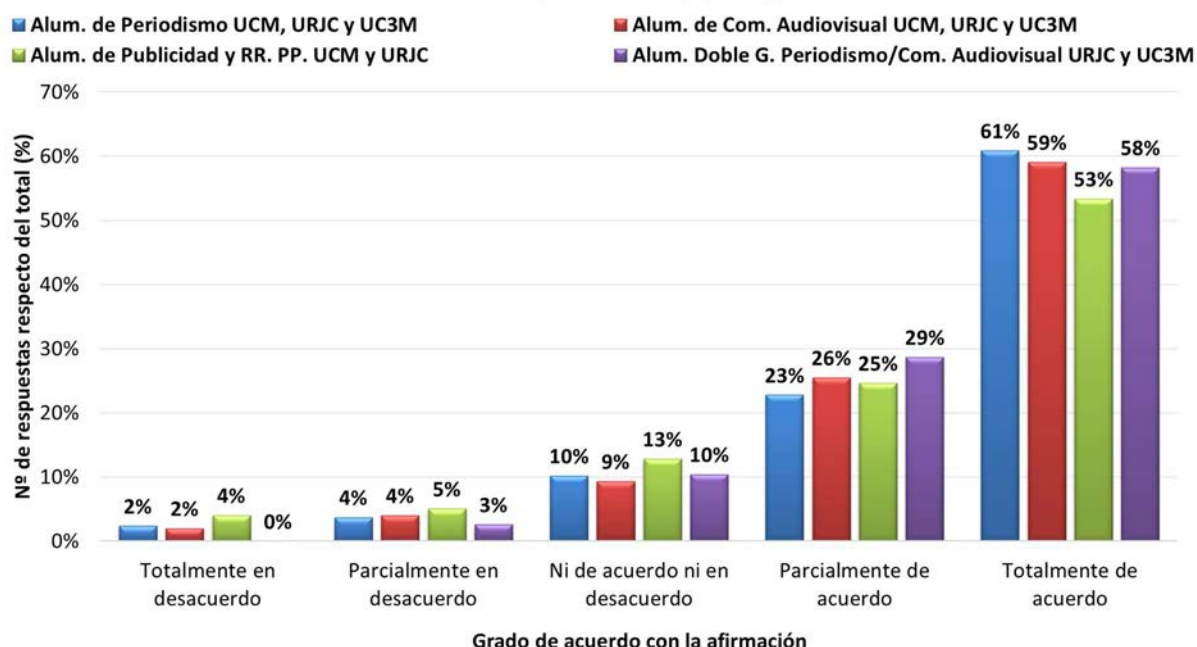
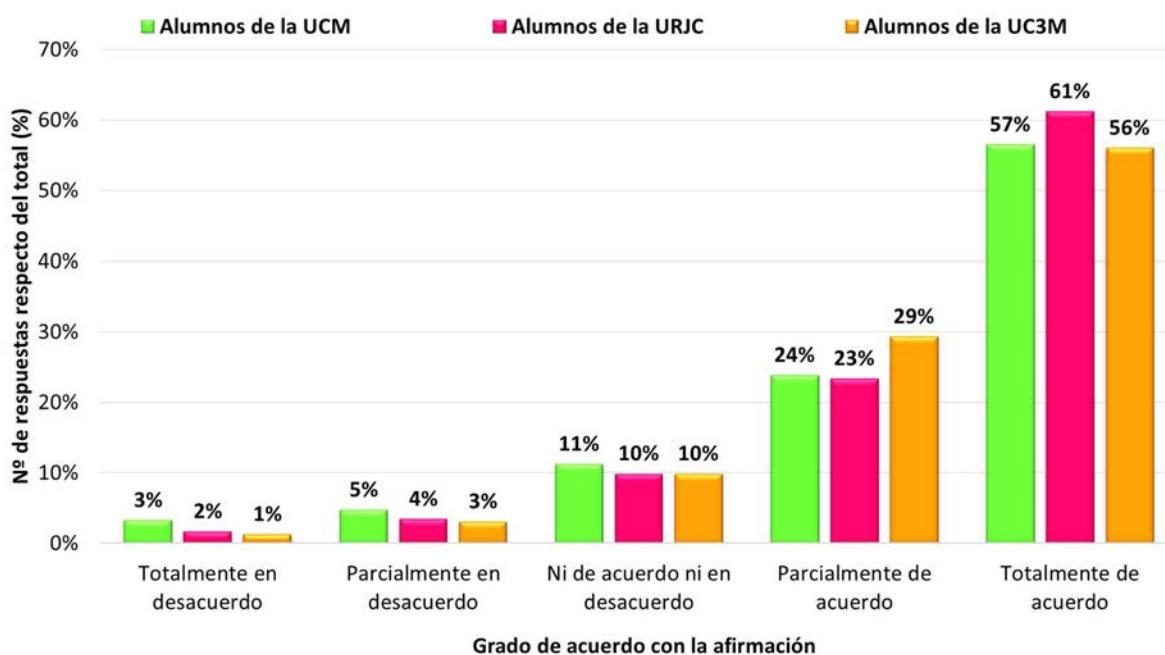


Figura 254

Pregunta A.14 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar



B.1.15 Resultados de la pregunta A.15

Figura 255

Pregunta A.15 - Resultados UCM - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje

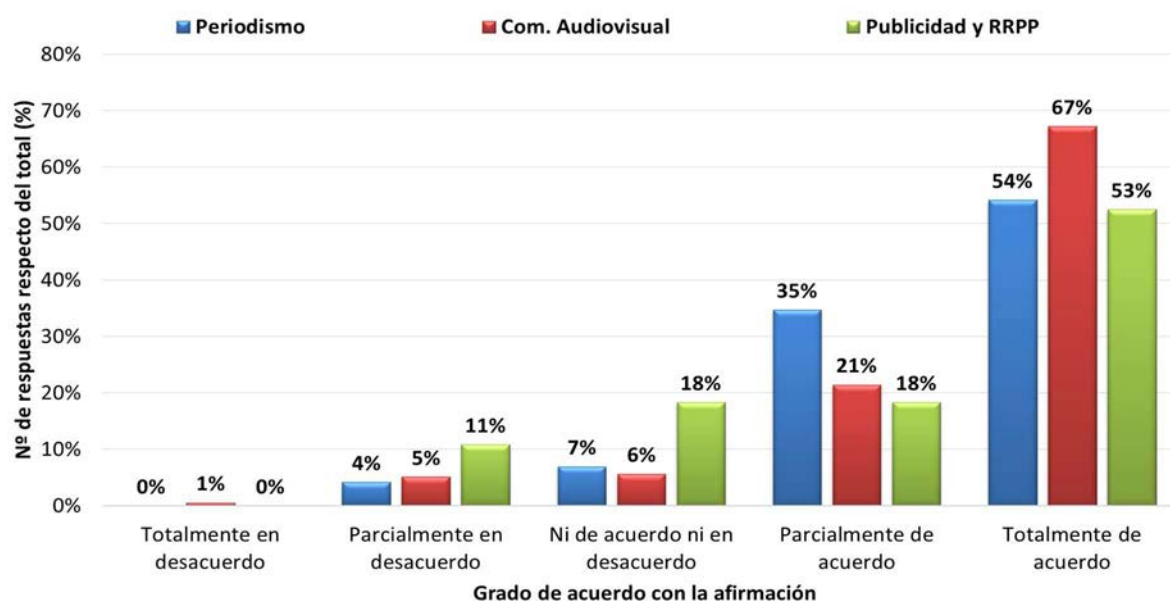
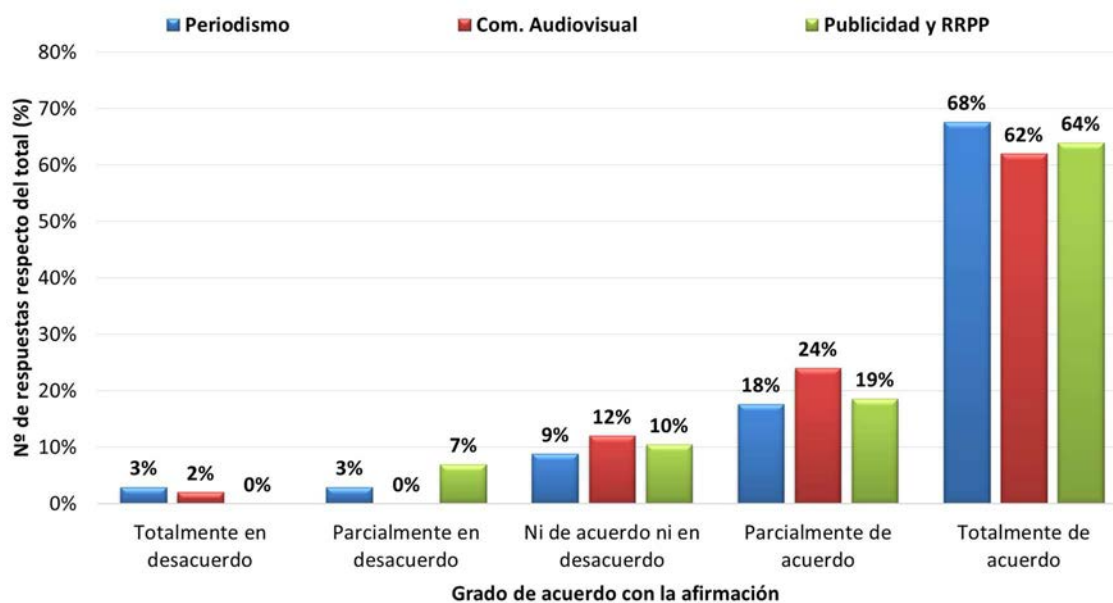


Figura 256

Pregunta A.15 - Resultados UCM - 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje



Resultados pregunta A.15

Figura 257

Pregunta A.15 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje

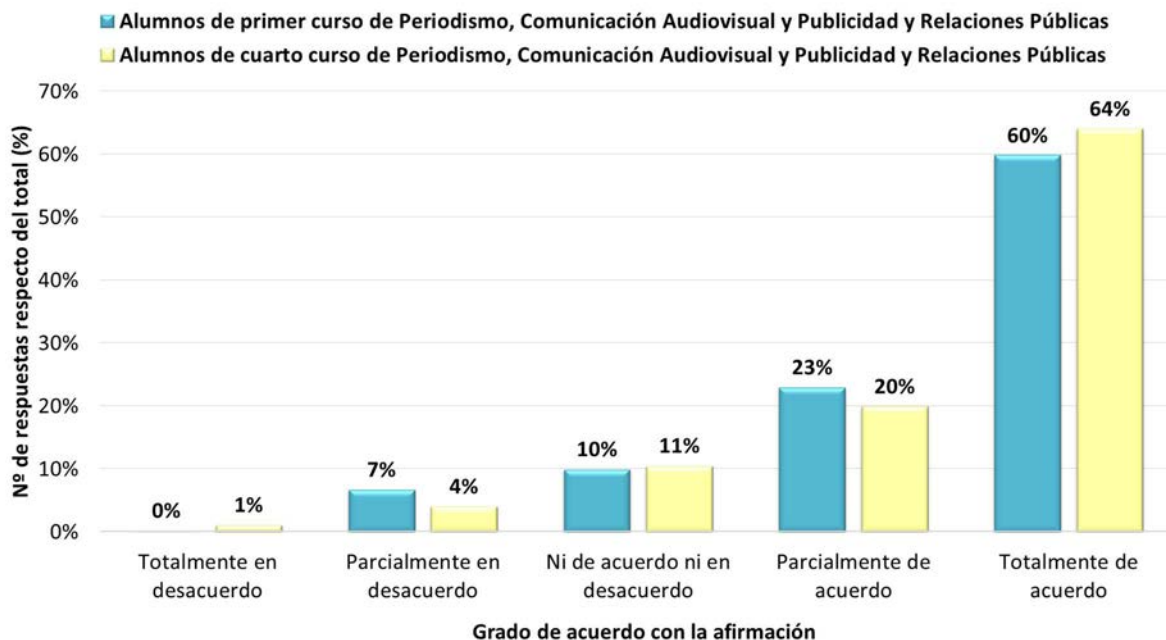


Figura 258

Pregunta A.15 - Resultados UCM especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje

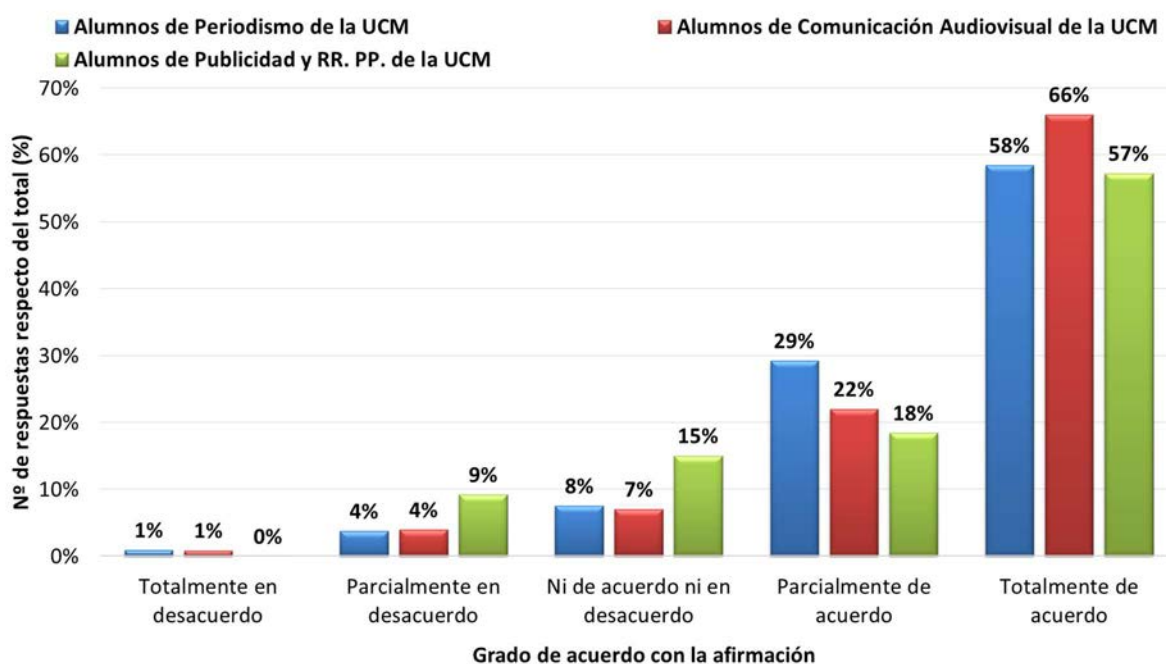


Figura 259

Pregunta A.15 - Resultados URJC - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje

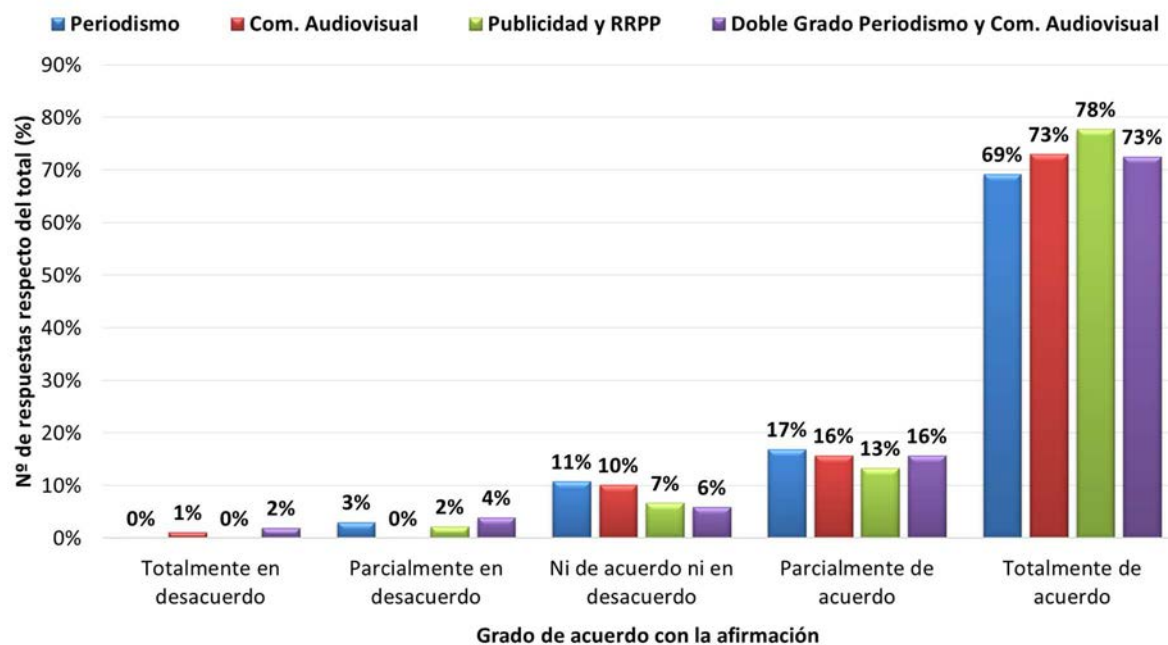
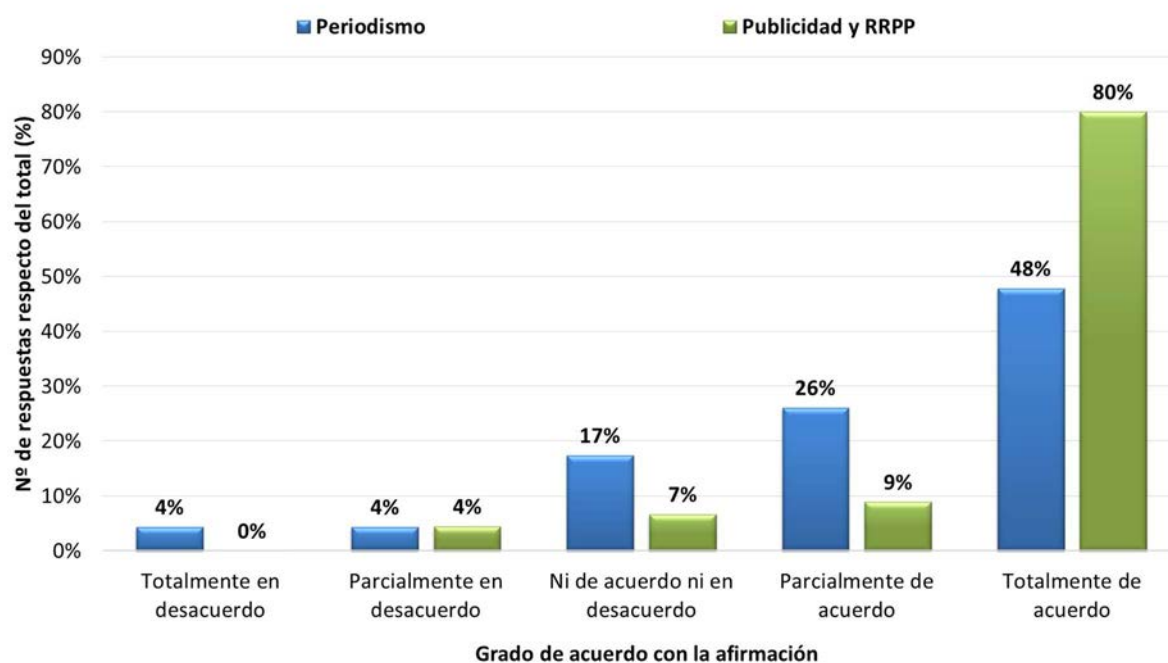


Figura 260

Pregunta A.15 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje



Resultados pregunta A.15

Figura 261

Pregunta A.15 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje

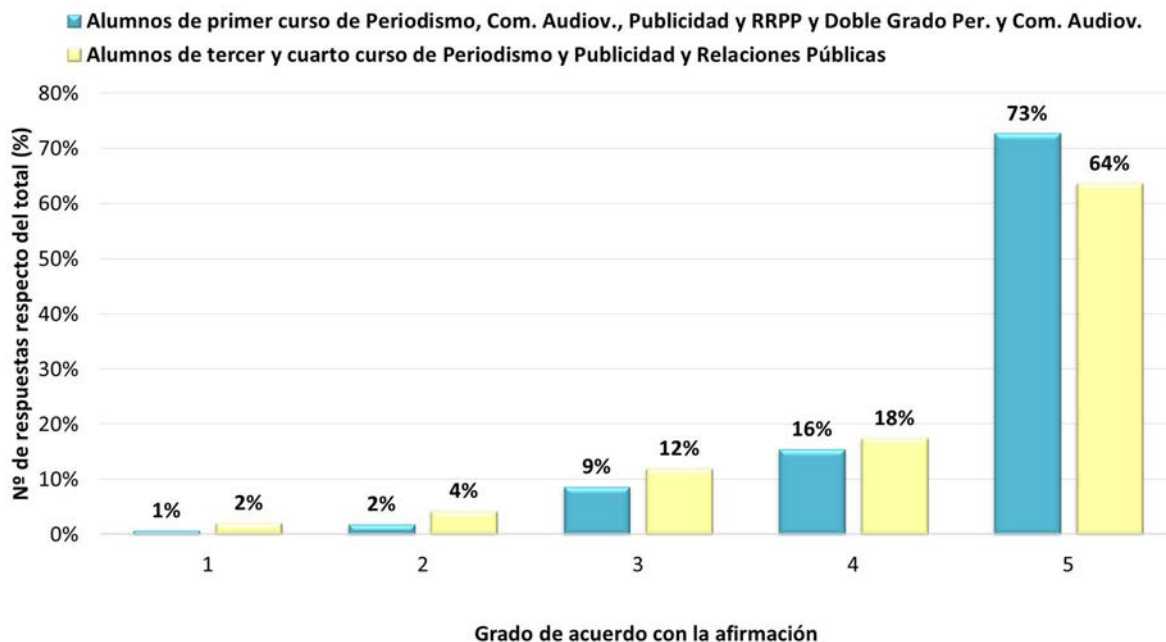


Figura 262

Pregunta A.15 - Resultados URJC especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje

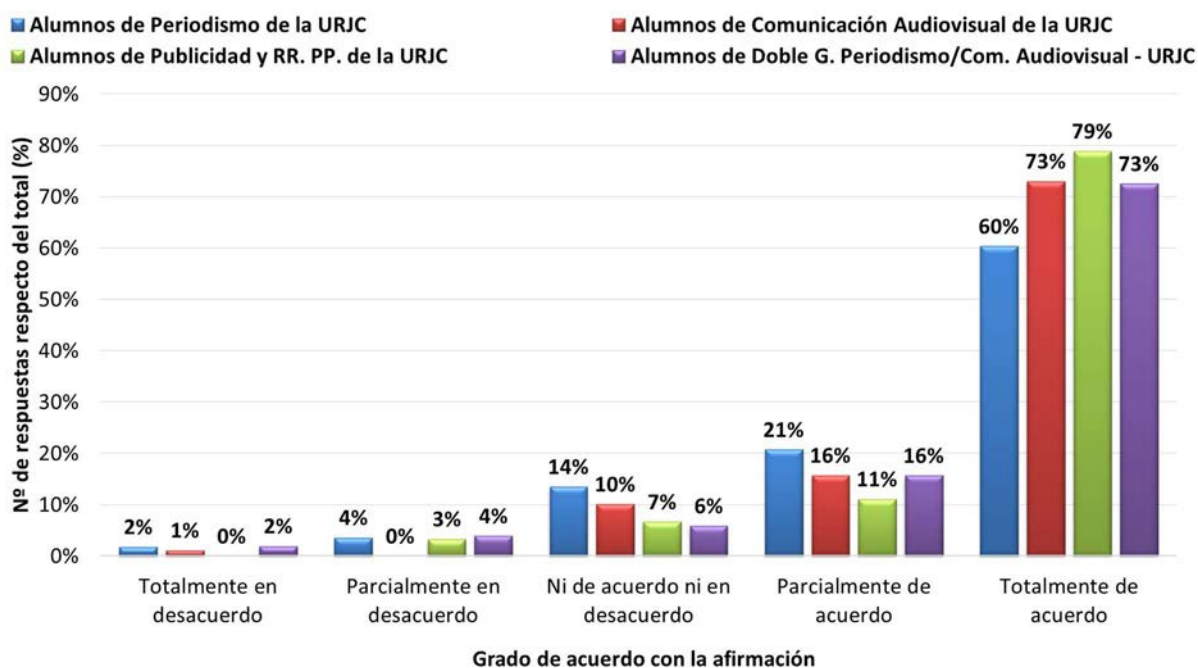


Figura 263

Pregunta A.15 - Resultados UC3M - 1er curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje

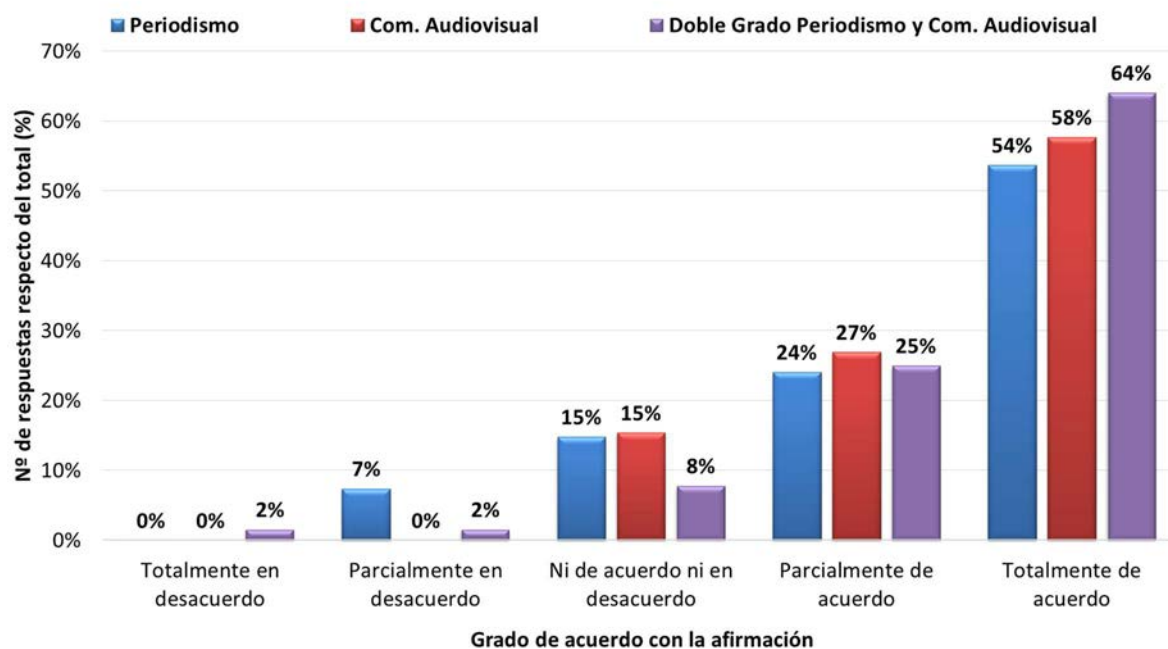
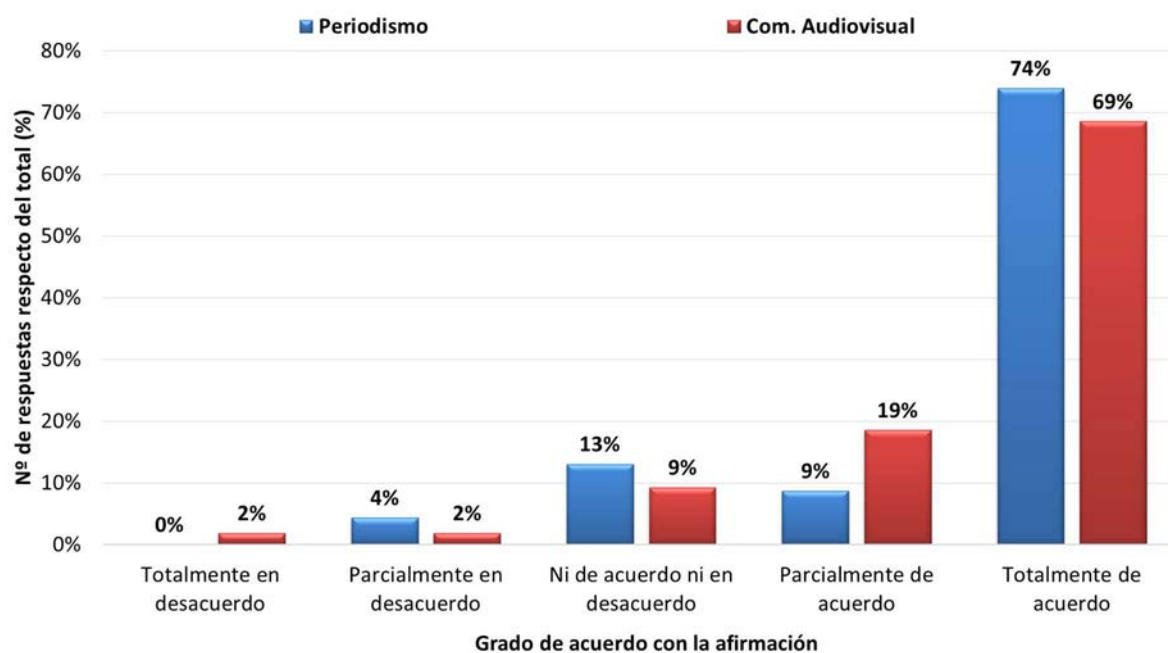


Figura 264

Pregunta A.15 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje



Resultados pregunta A.15

Figura 265

Pregunta A.15 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje

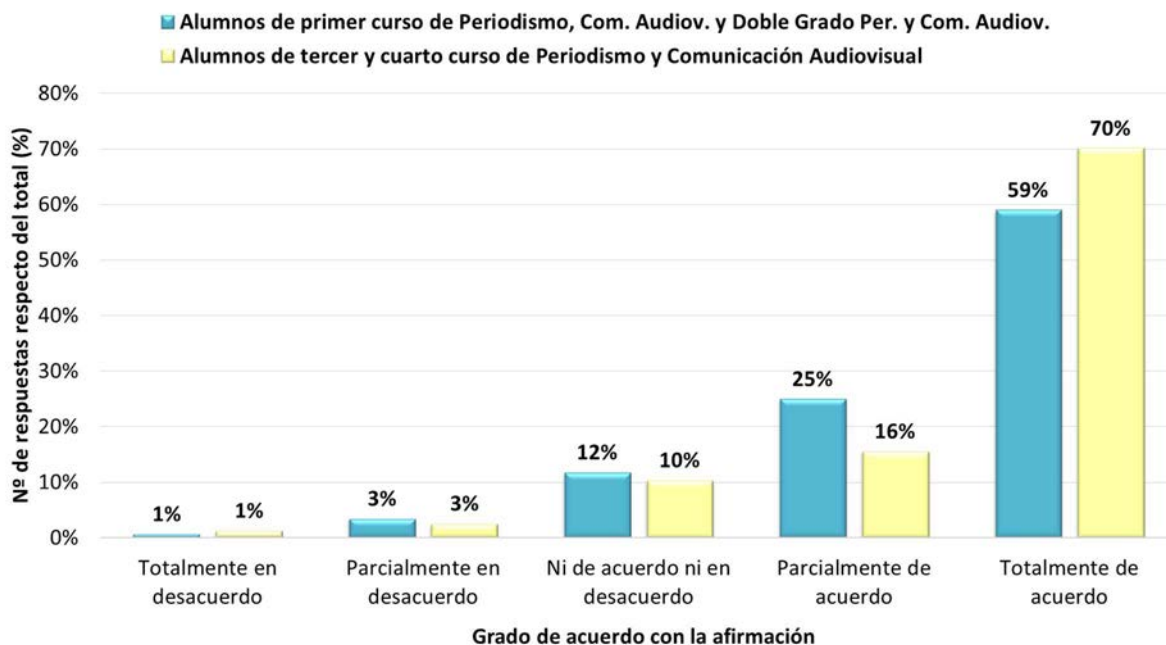


Figura 266

Pregunta A.15 - Resultados UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje

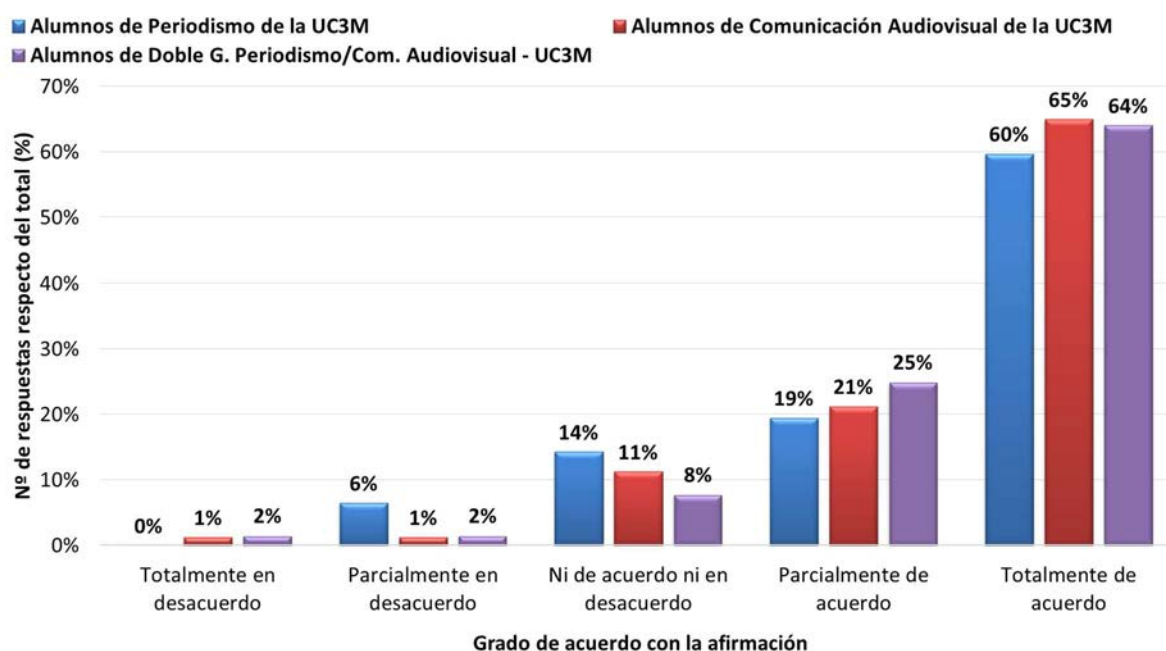


Figura 267

Pregunta A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje

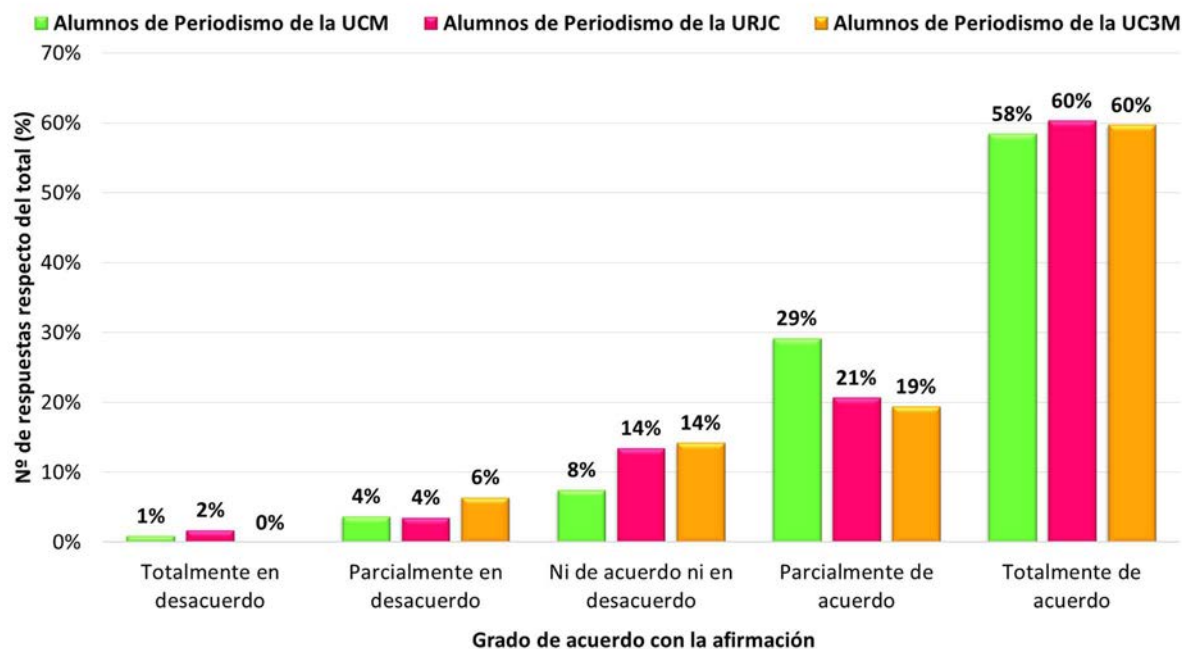
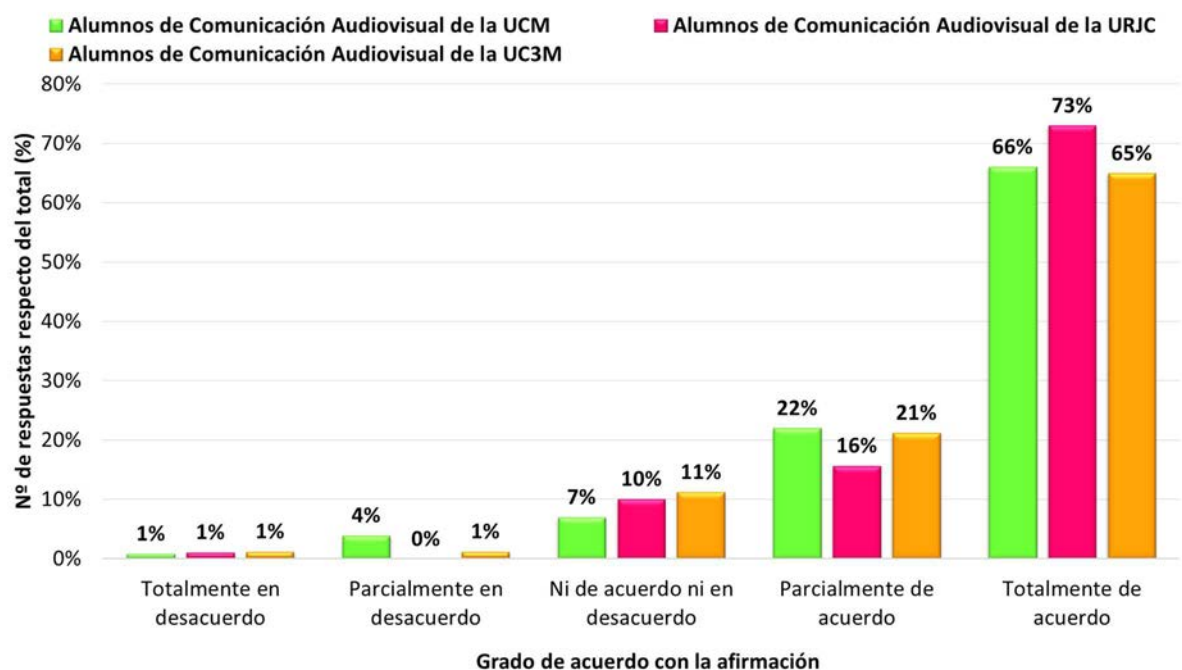


Figura 268

Pregunta A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje



Resultados pregunta A.15

Figura 269

Pregunta A.15 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje

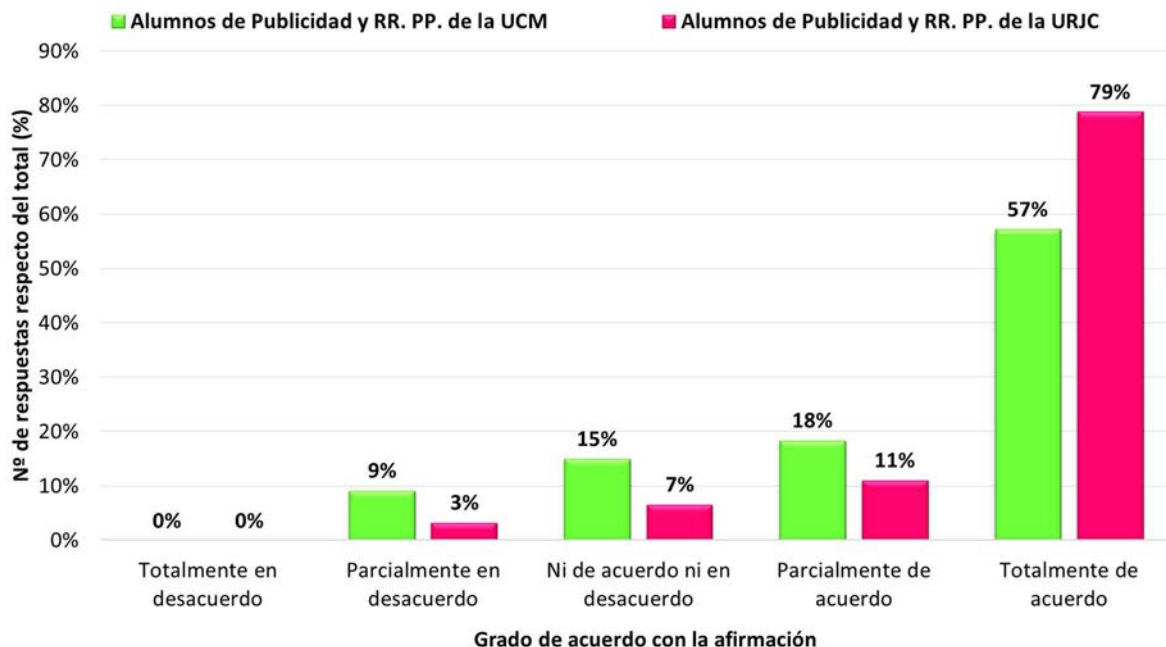


Figura 270

Pregunta A.15 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje

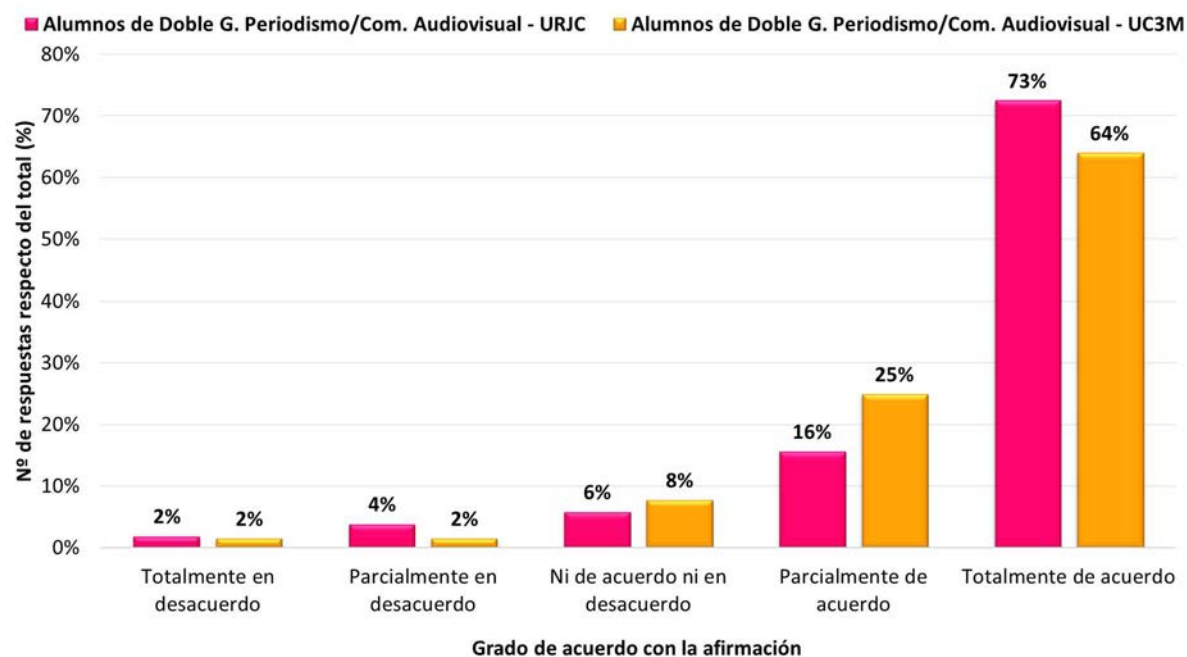


Figura 271

Pregunta A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje

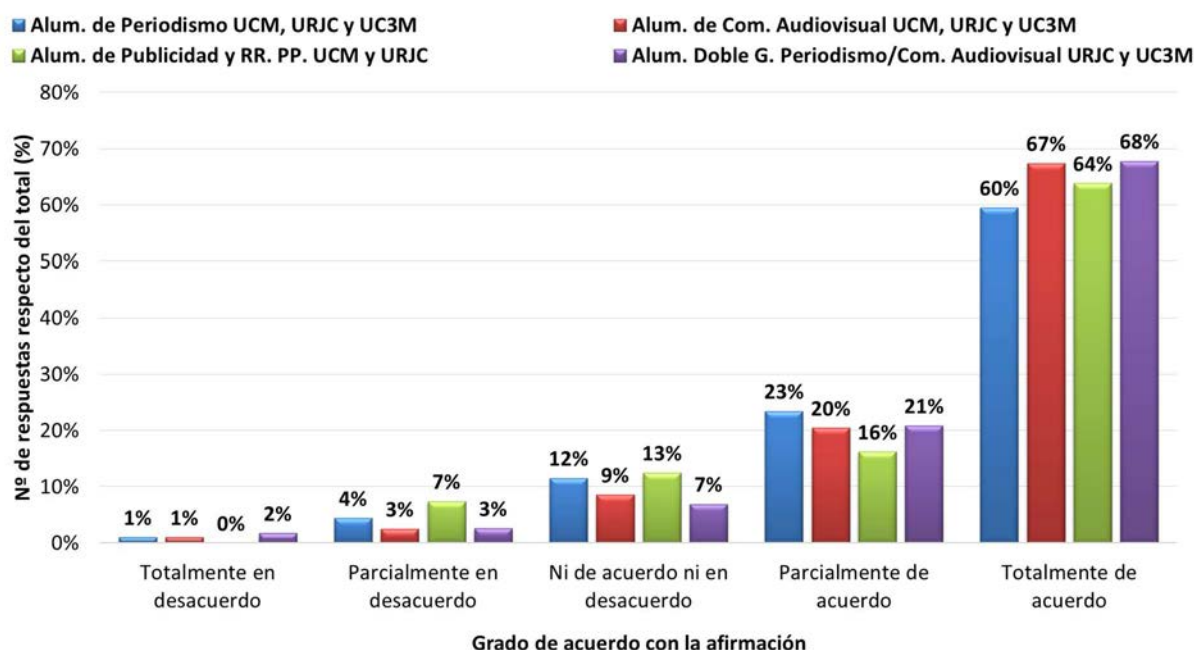
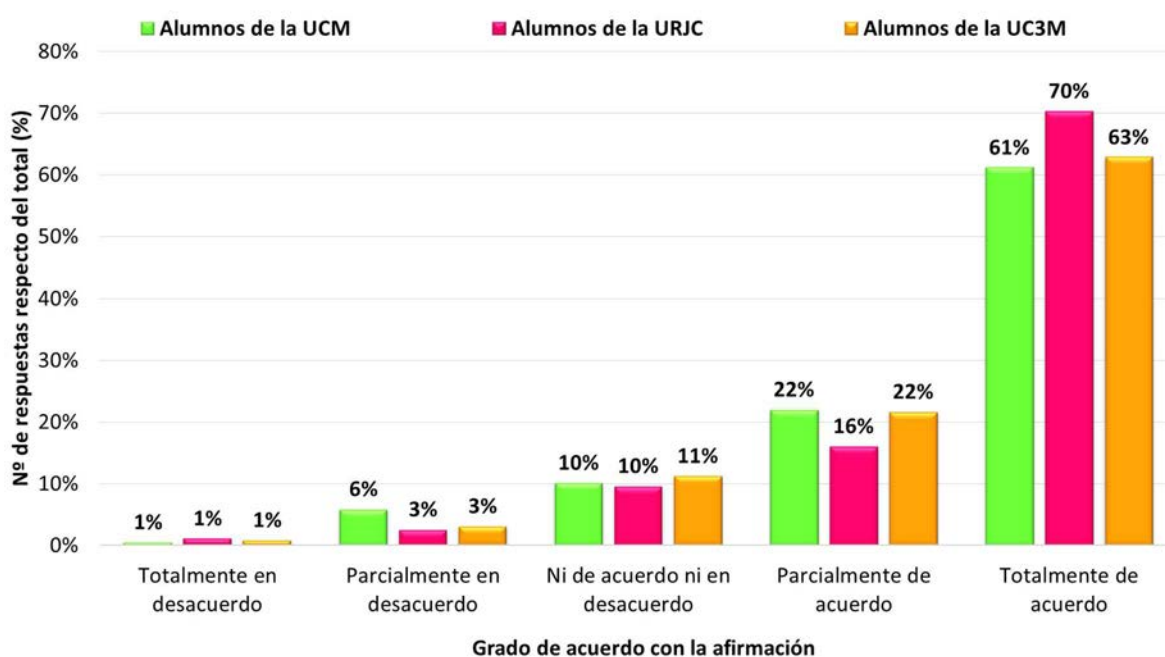


Figura 272

Pregunta A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Atendiendo a la Competencia Comunicativa docente, usted considera relevante que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje



B.2 Bloque B – El enfoque por competencias

B.2.1 Resultados de la pregunta B.01

Figura 273

Pregunta B.01 - Resultados UCM - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda

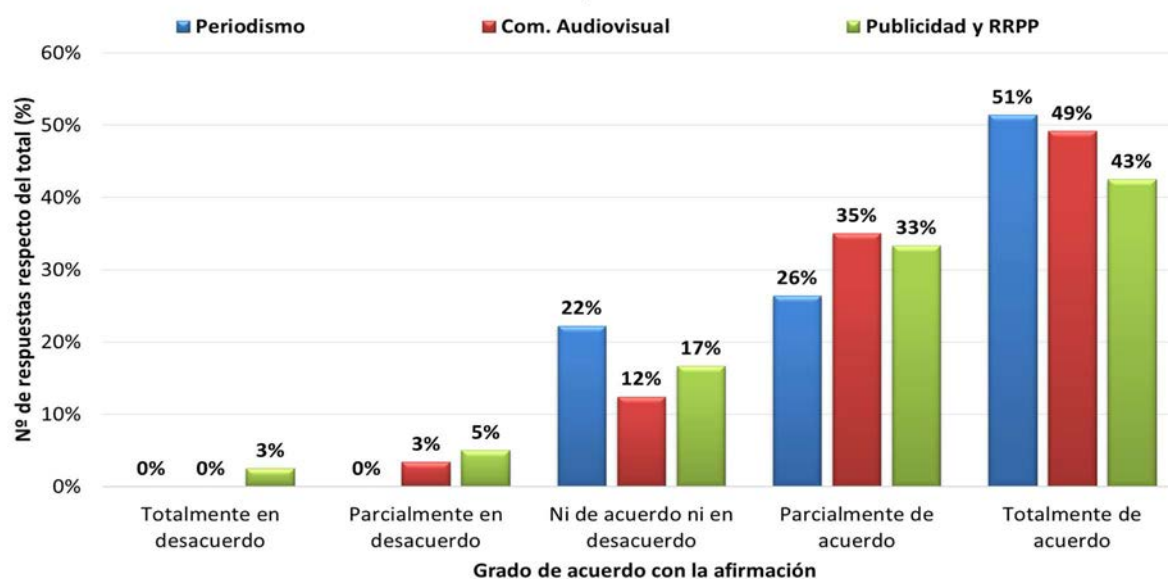


Figura 274

Pregunta B.01 - Resultados UCM - 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda

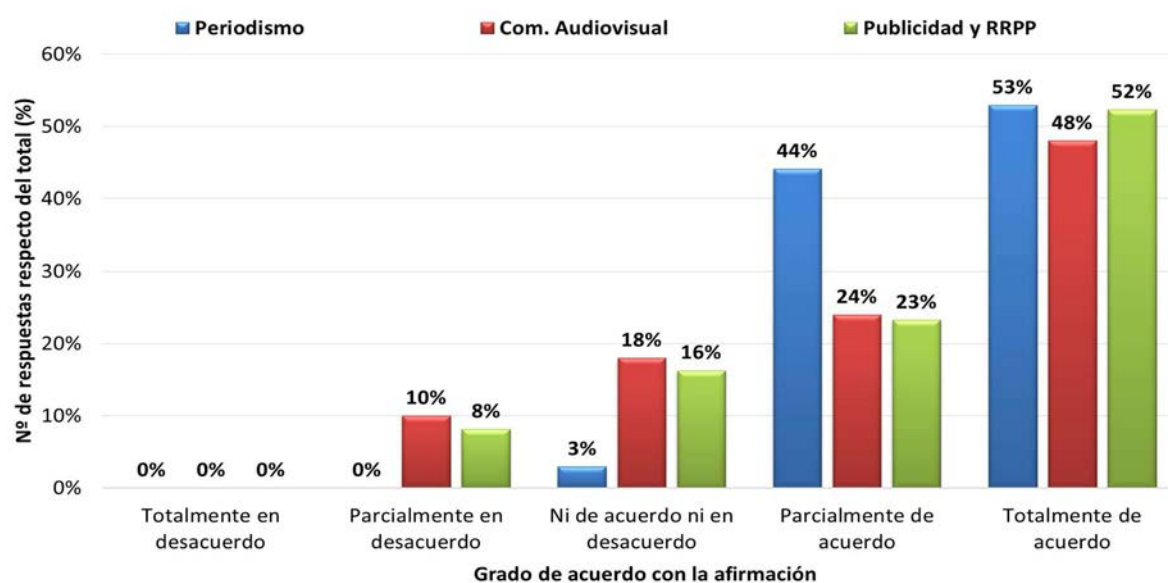


Figura 275

Pregunta B.01 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda

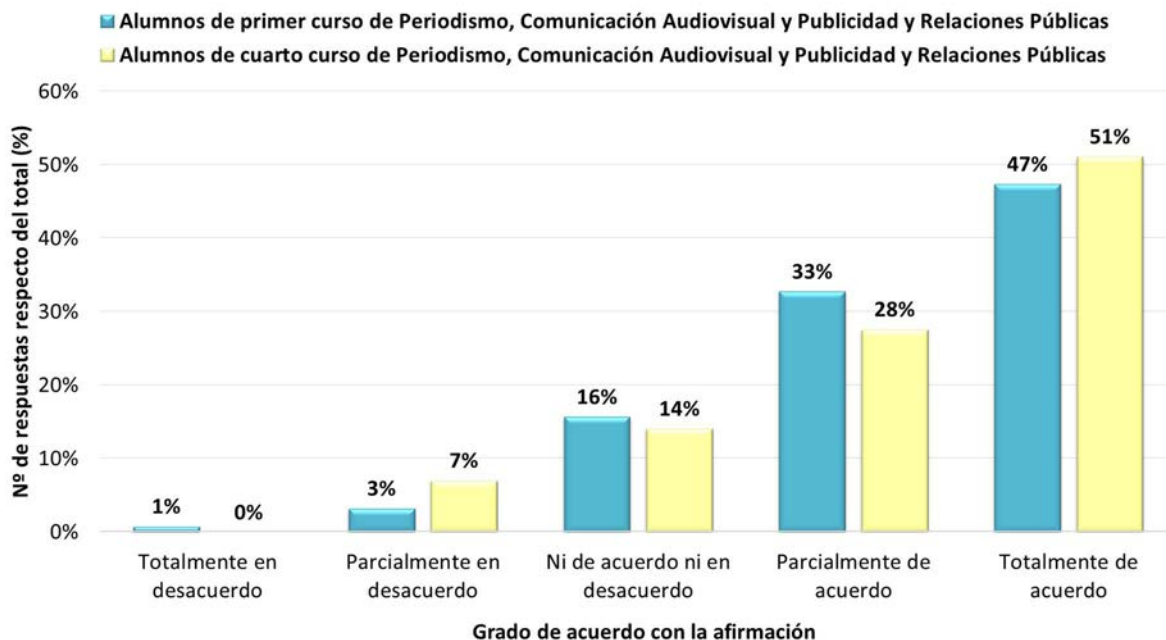


Figura 276

Pregunta B.01 - Resultados UCM especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda

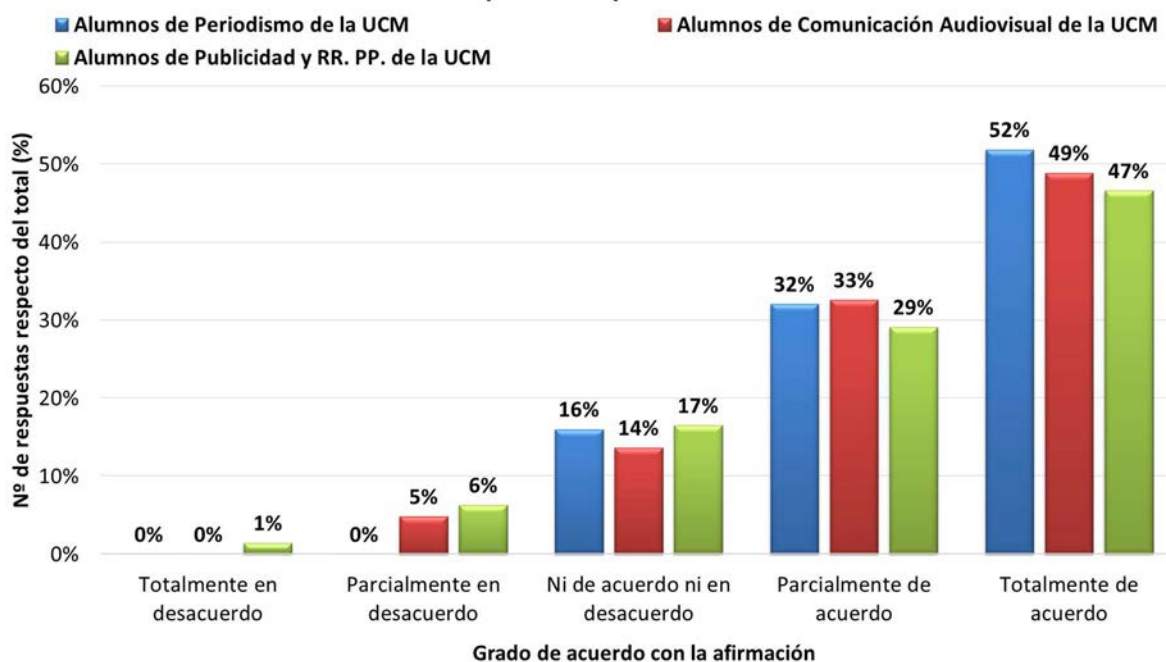


Figura 277

Pregunta B.01 - Resultados URJC - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda

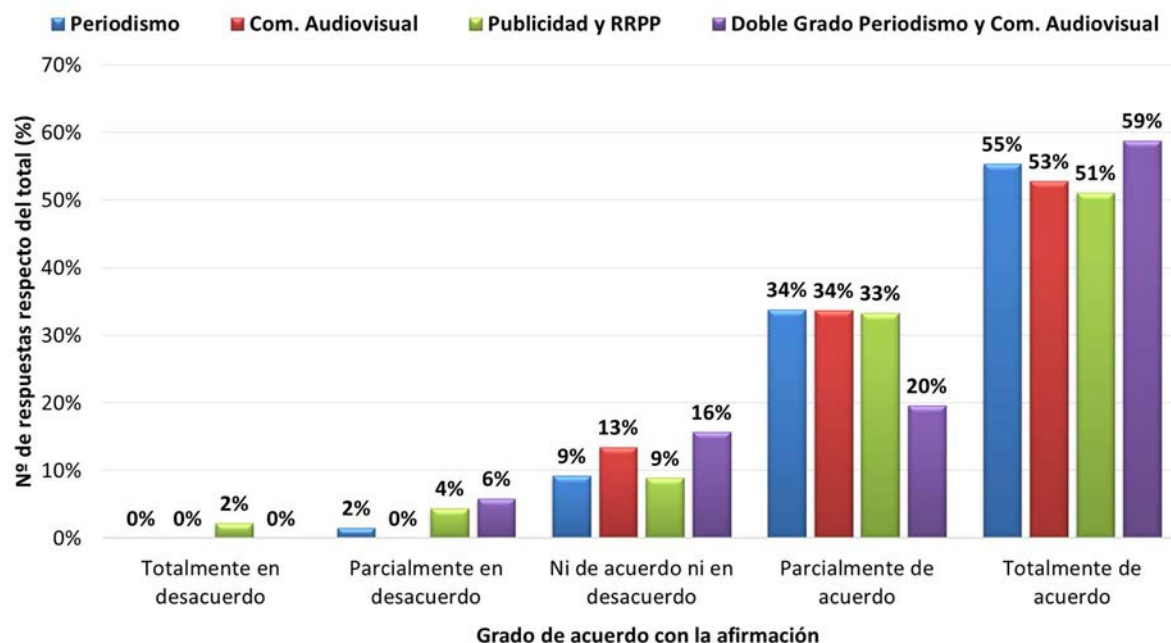
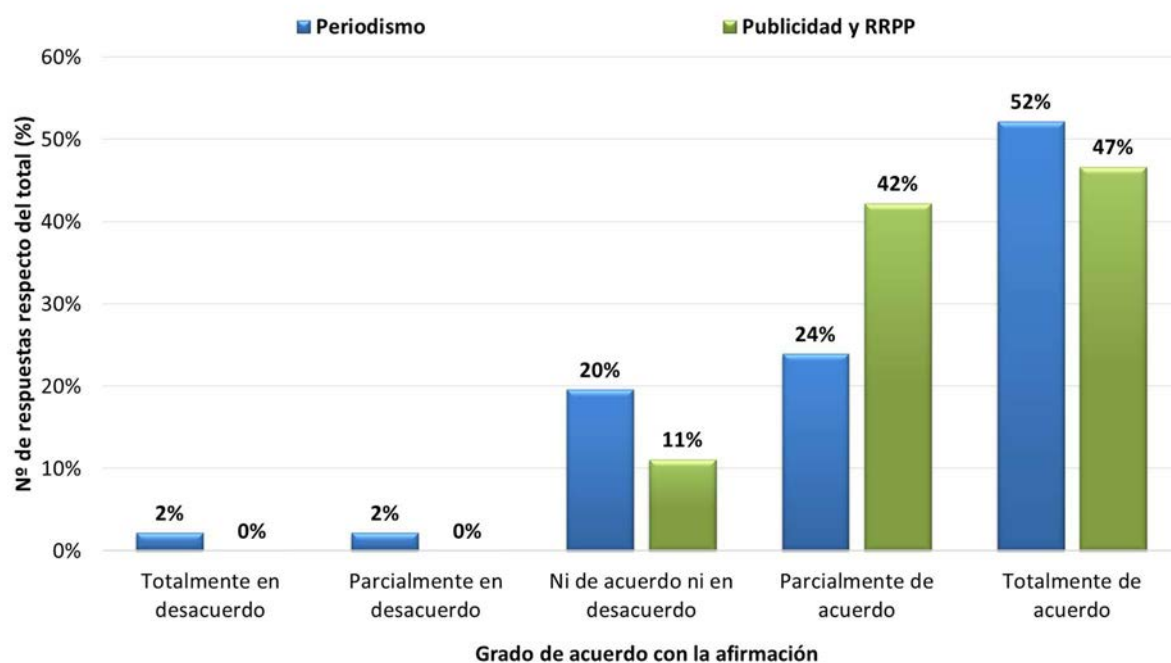


Figura 278

Pregunta B.01 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda



Resultados pregunta B.01

Figura 279

Pregunta B.01 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda

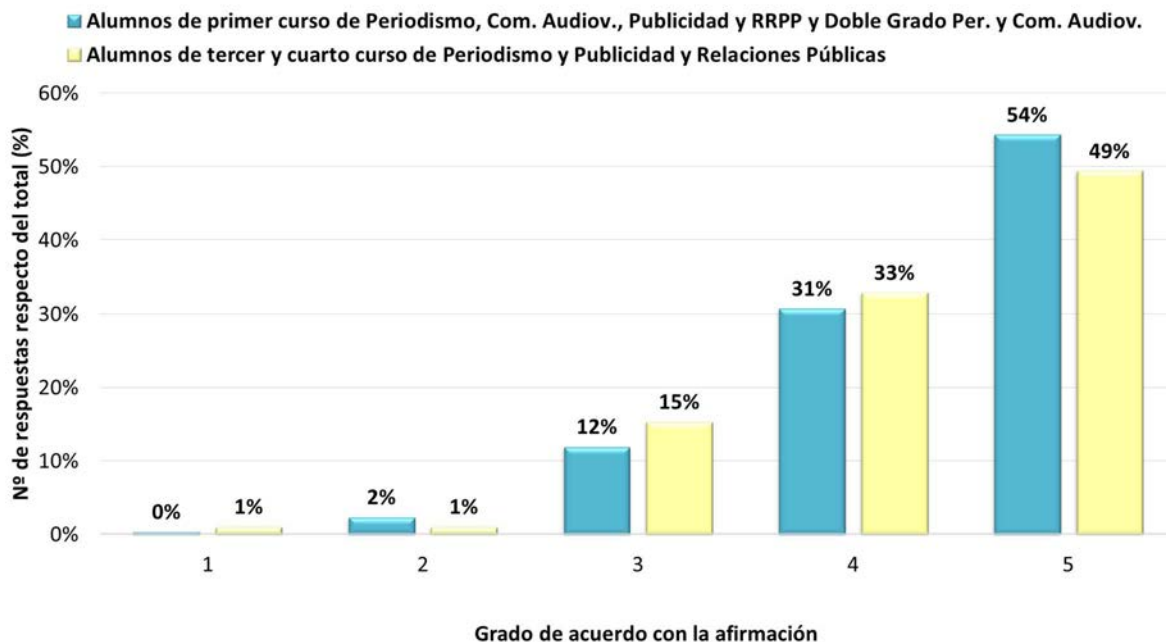


Figura 280

Pregunta B.01 - Resultados URJC especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda

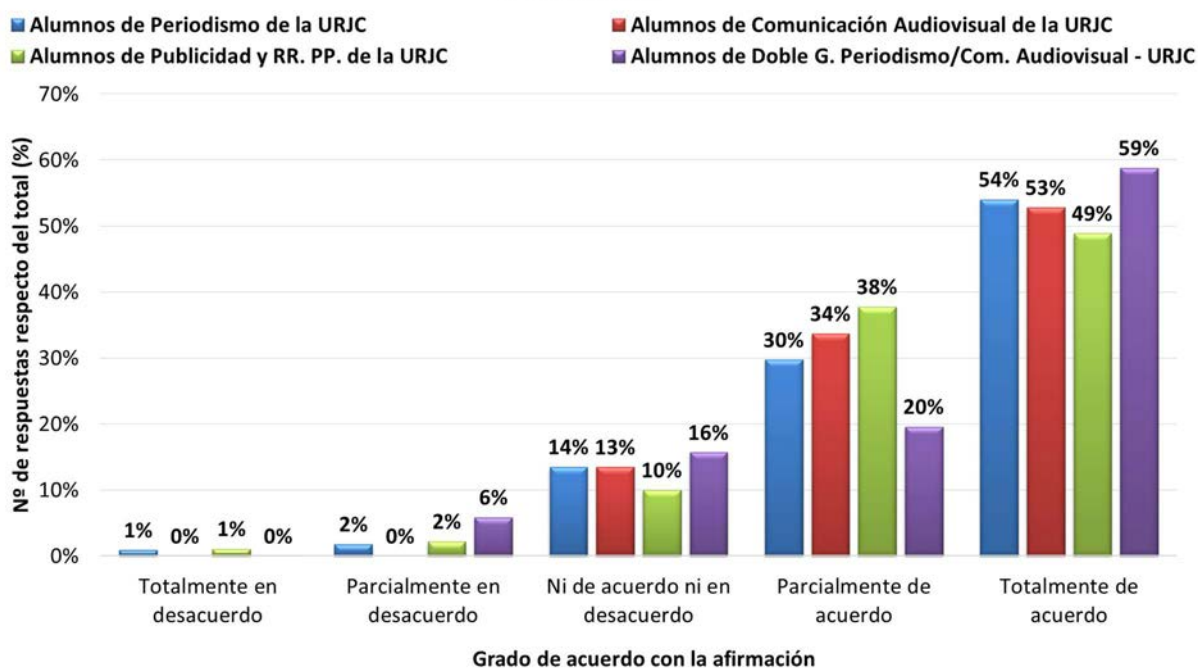


Figura 281

Pregunta B.01 - Resultados UC3M - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda

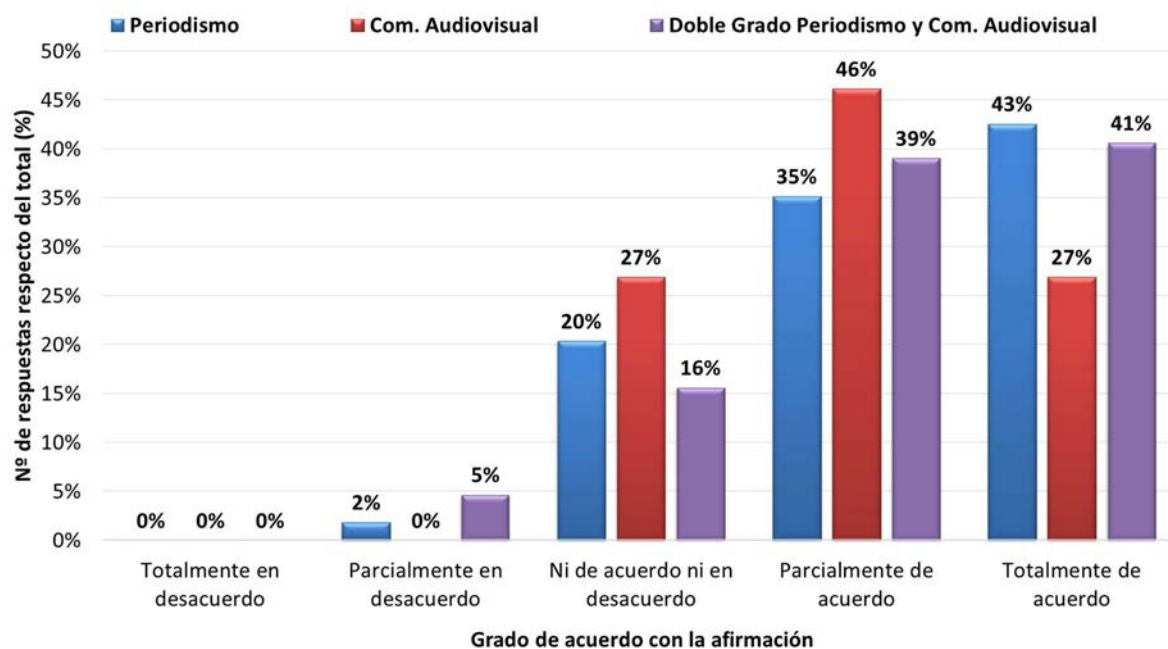
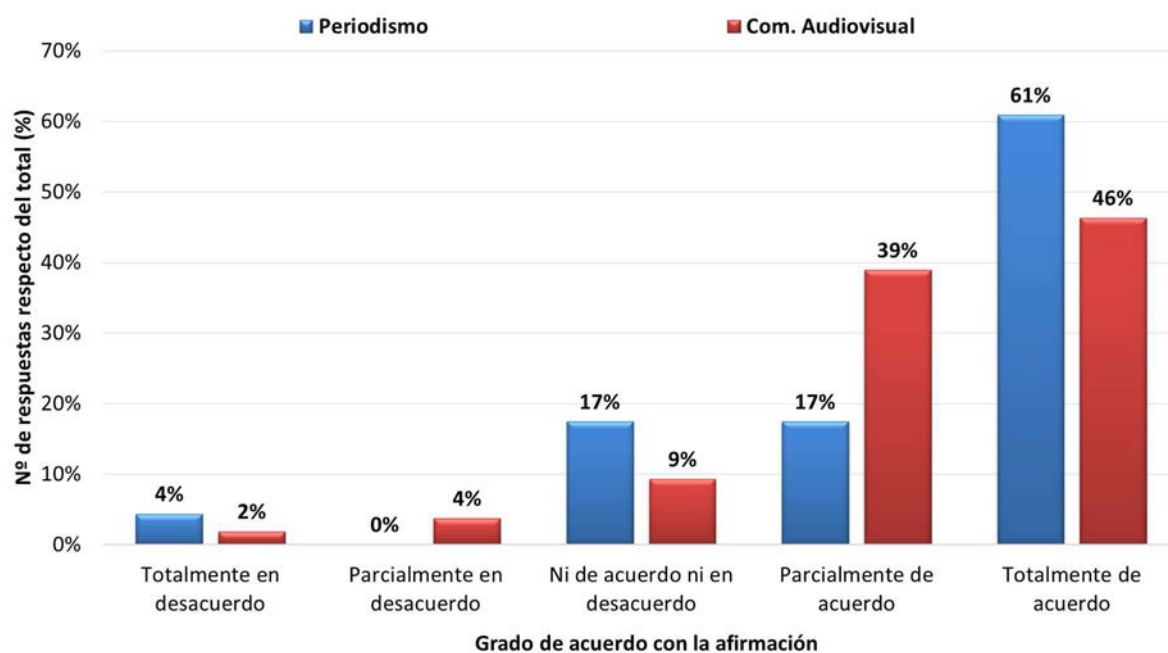


Figura 282

Pregunta B.01 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda



Resultados pregunta B.01

Figura 283

Pregunta B.01 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda

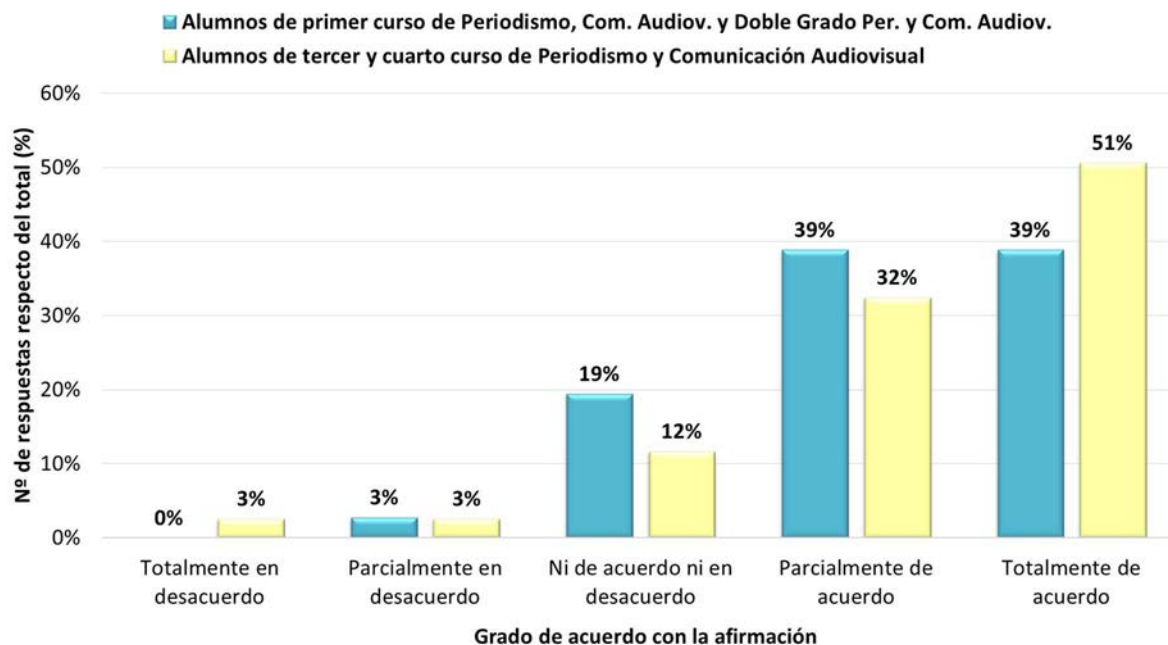


Figura 284

Pregunta B.01 - Resultados UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda

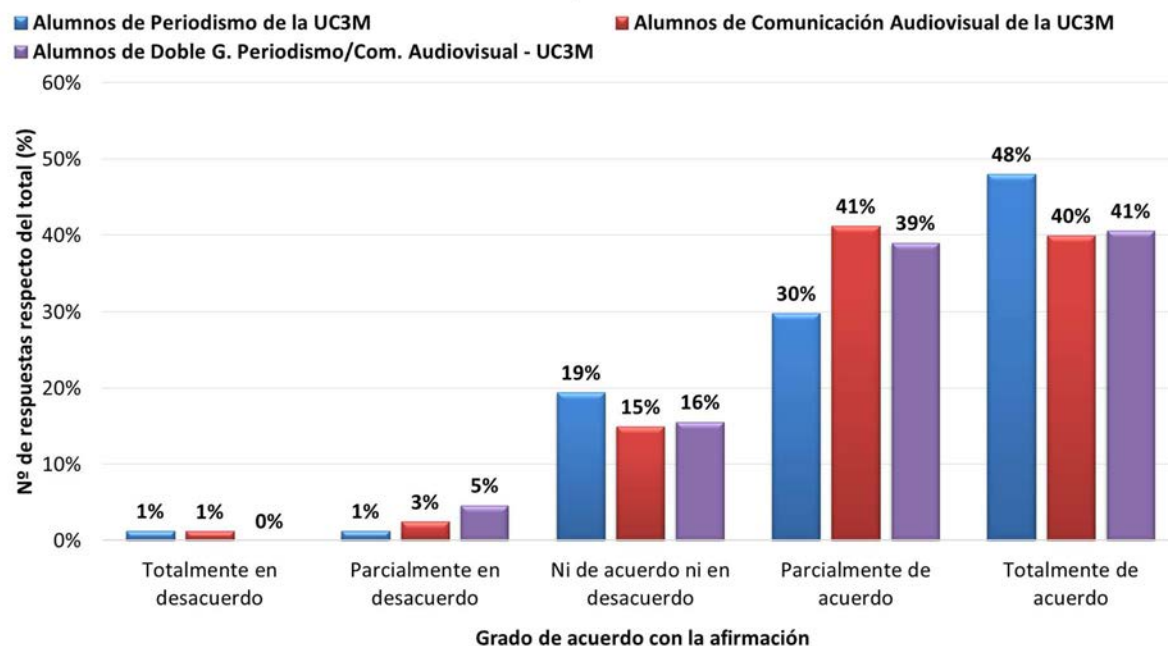


Figura 285

Pregunta B.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda

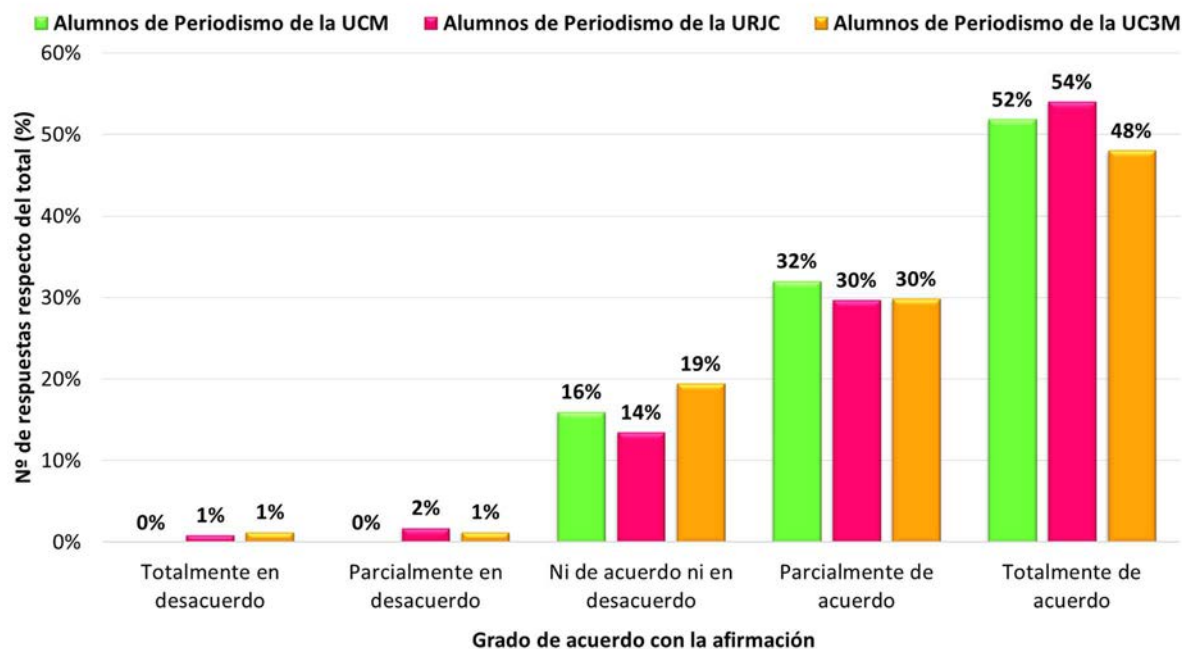
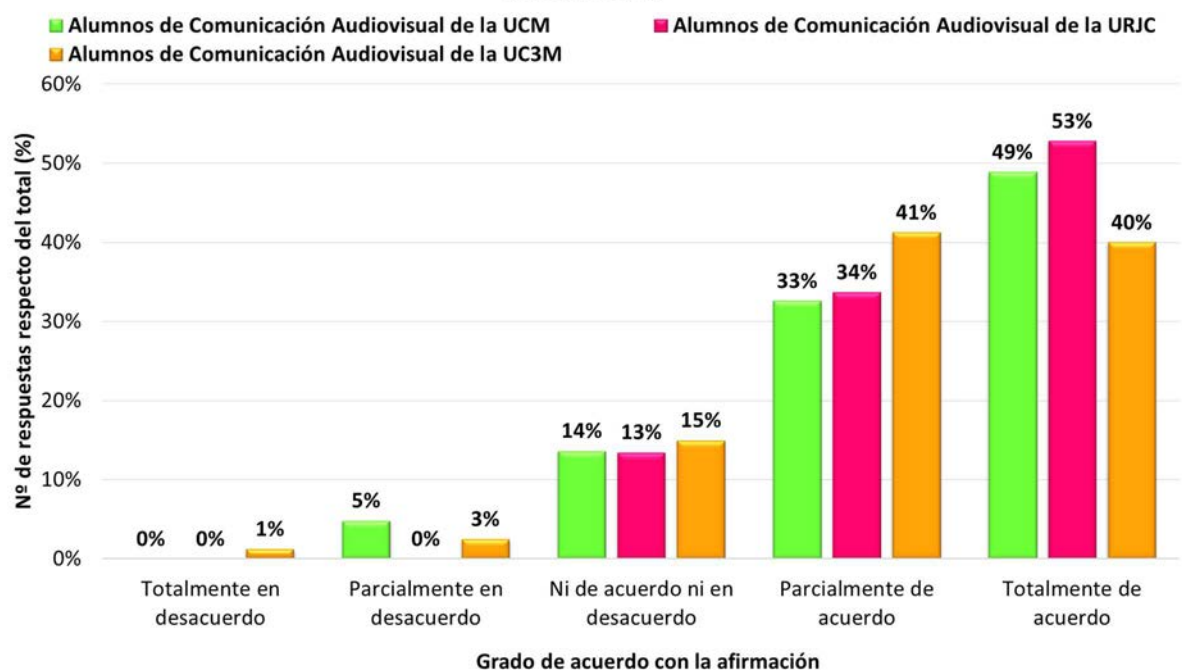


Figura 286

Pregunta B.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda



Resultados pregunta B.01

Figura 287

Pregunta B.01 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda

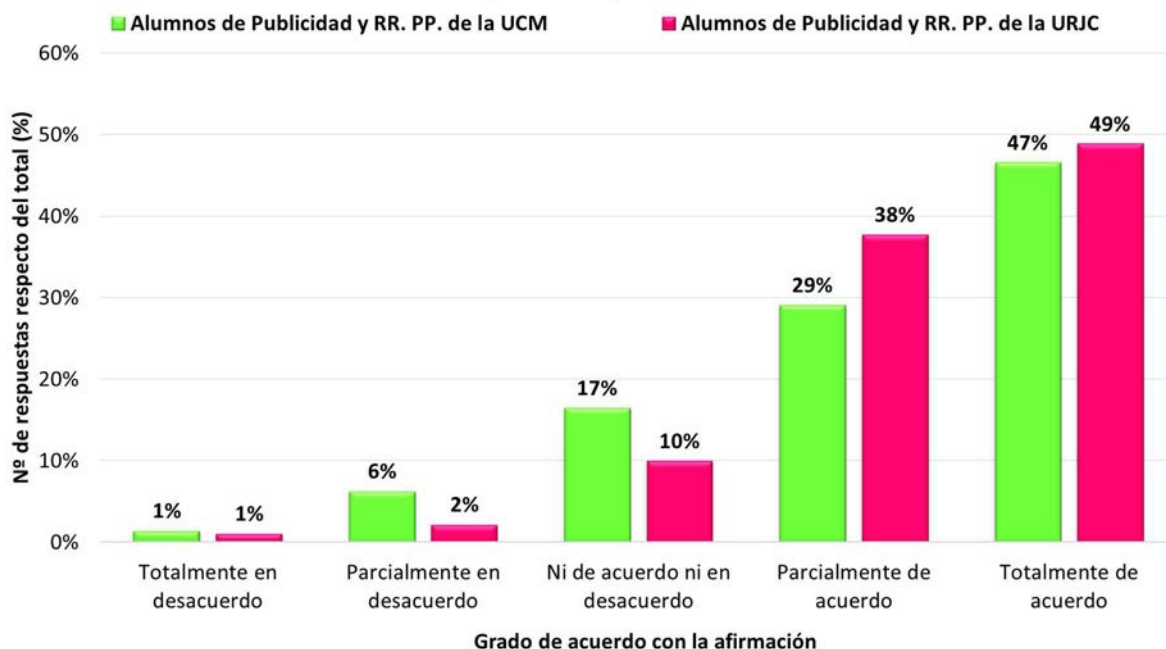


Figura 288

Pregunta B.01 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda

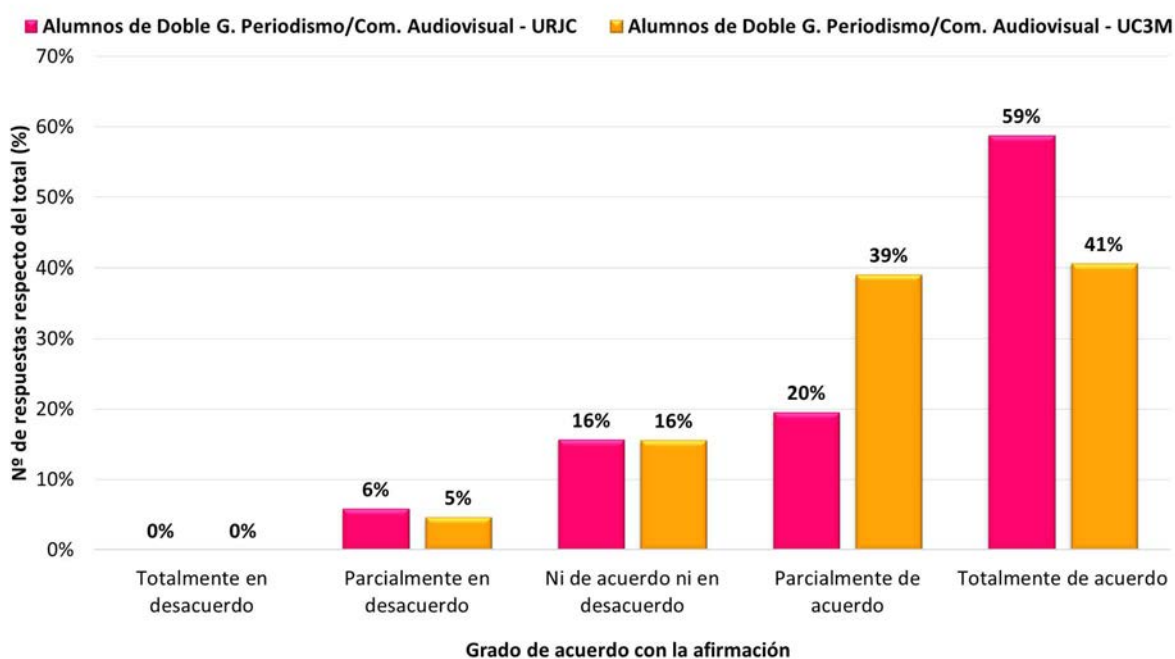


Figura 289

Pregunta B.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda

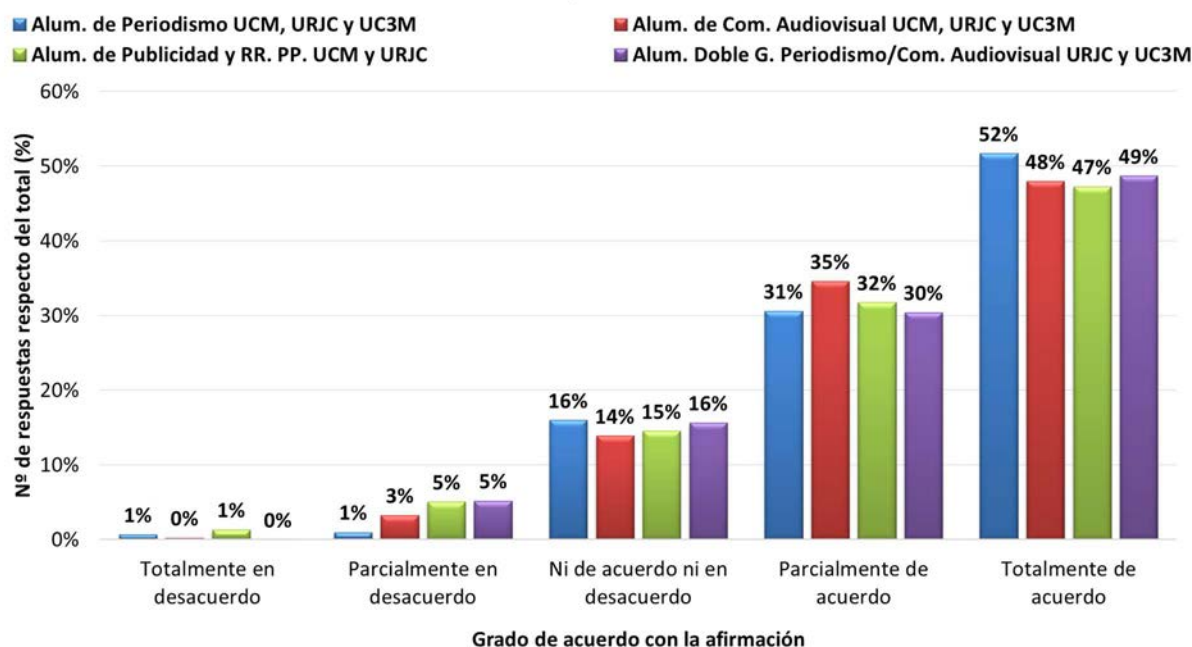
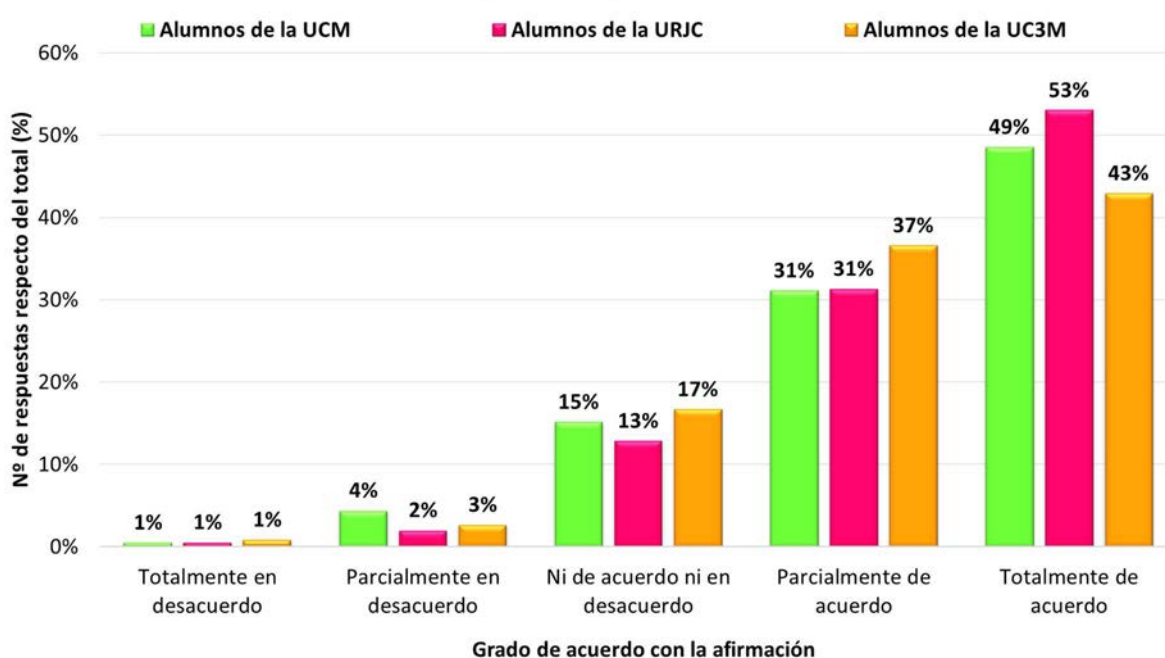


Figura 290

Pregunta B.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda



B.2.2 Resultados de la pregunta B.02

Figura 291

Pregunta B.02 - Resultados UCM - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

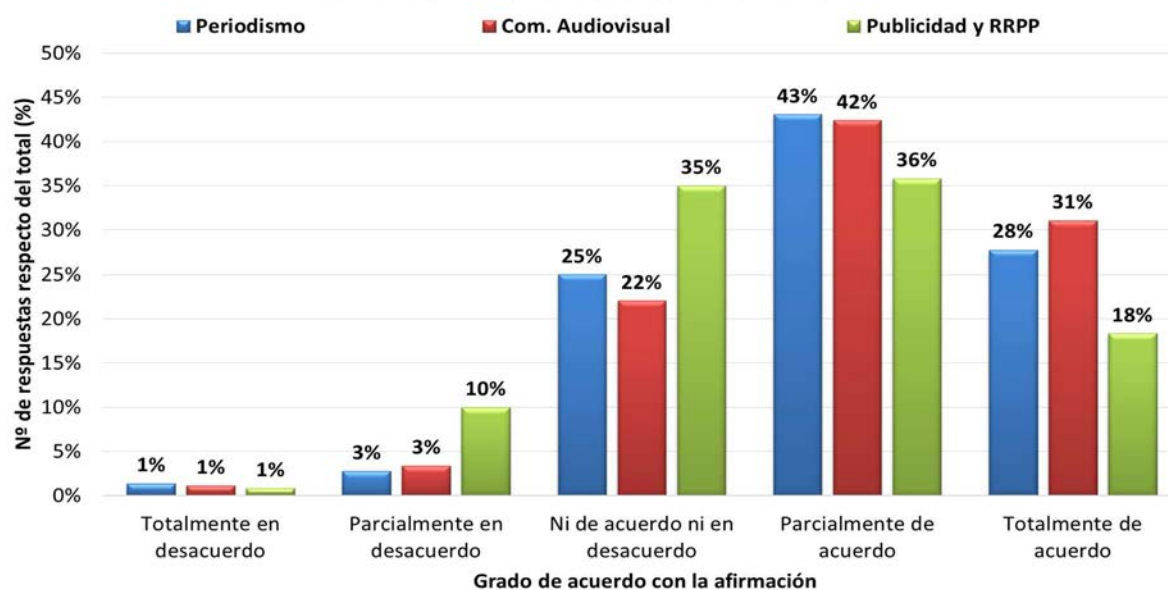


Figura 292

Pregunta B.02 - Resultados UCM - 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

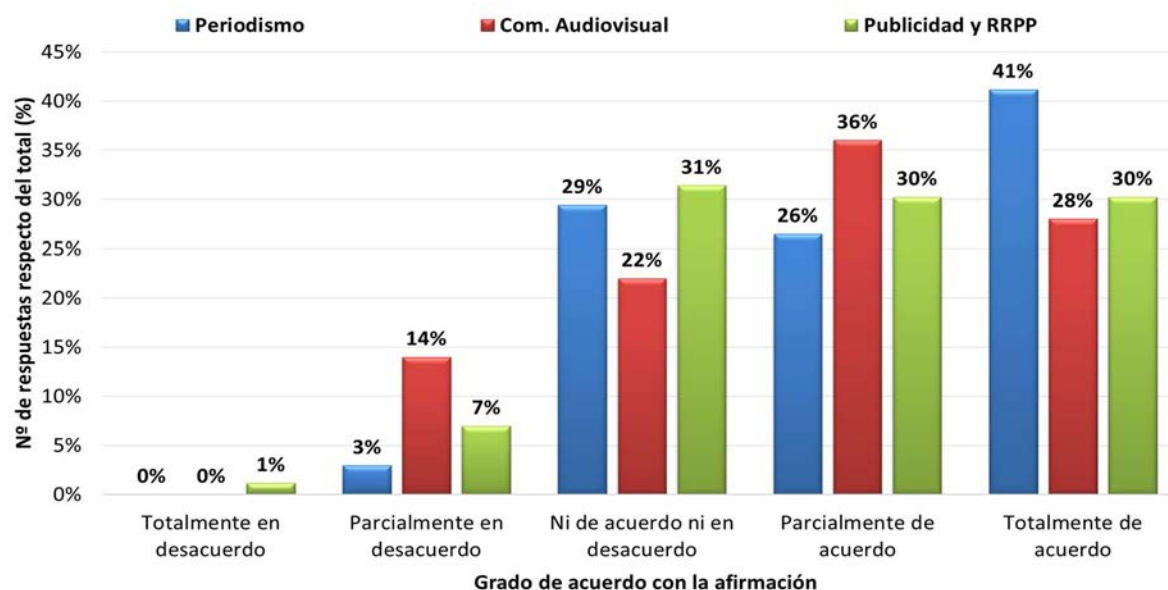


Figura 293

Pregunta B.02 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

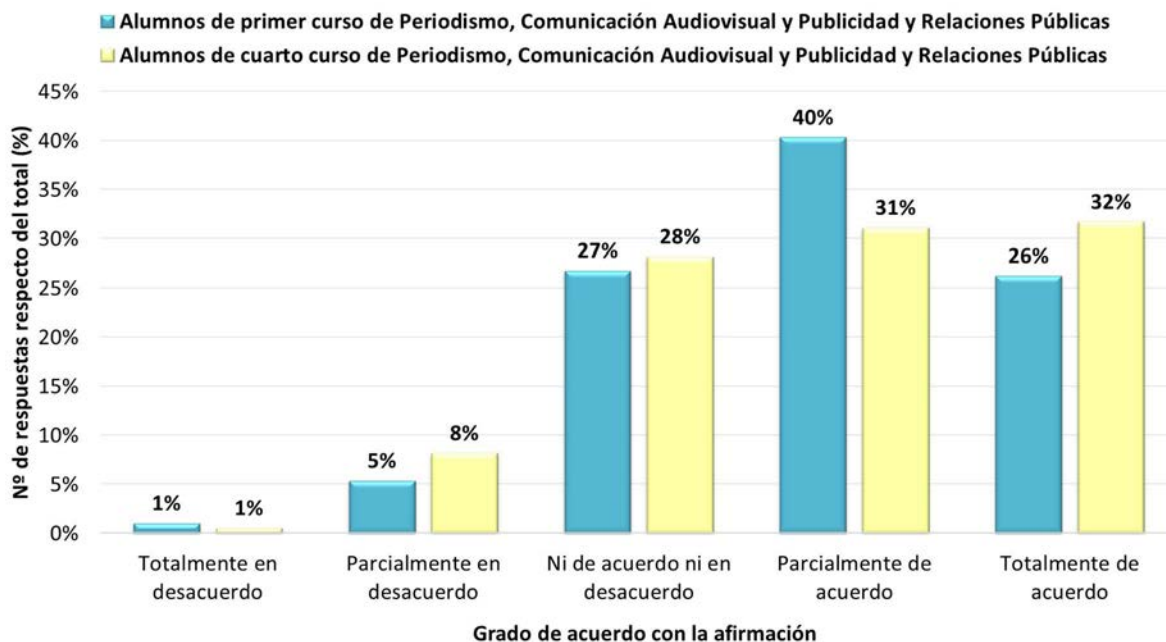


Figura 294

Pregunta B.02 - Resultados UCM especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

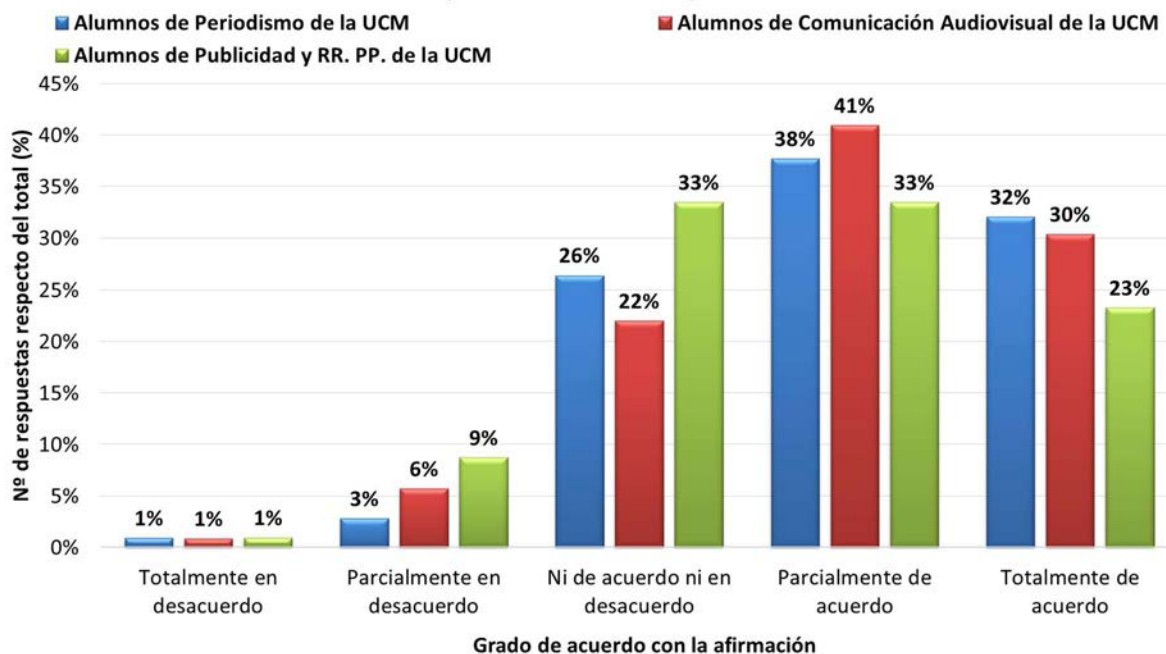


Figura 295

Pregunta B.02 - Resultados URJC - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

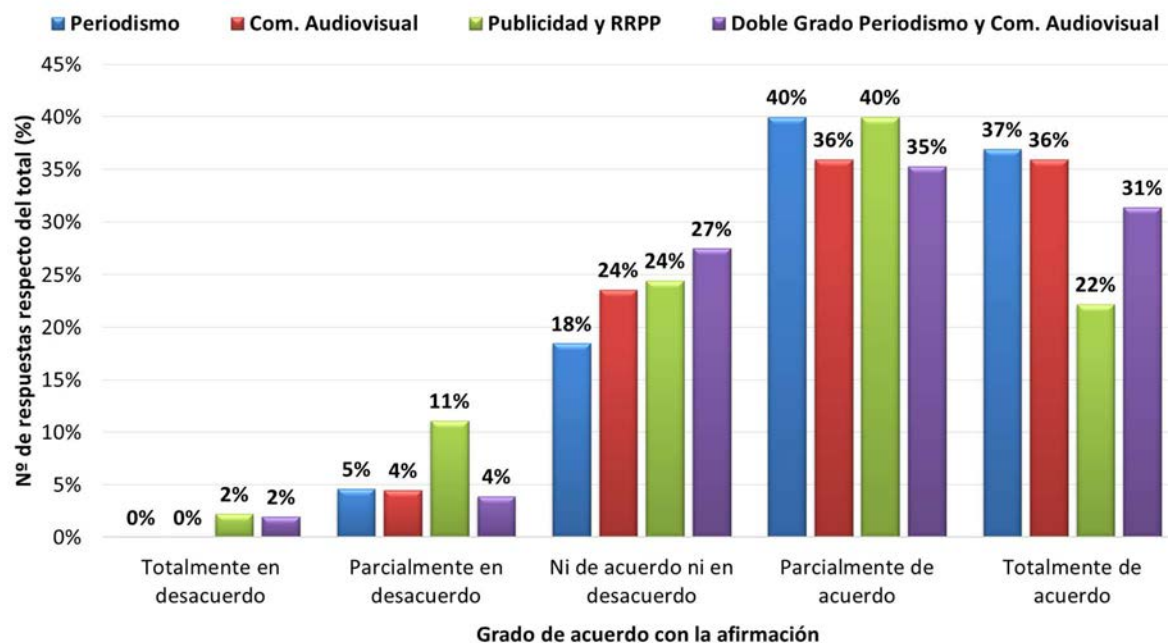
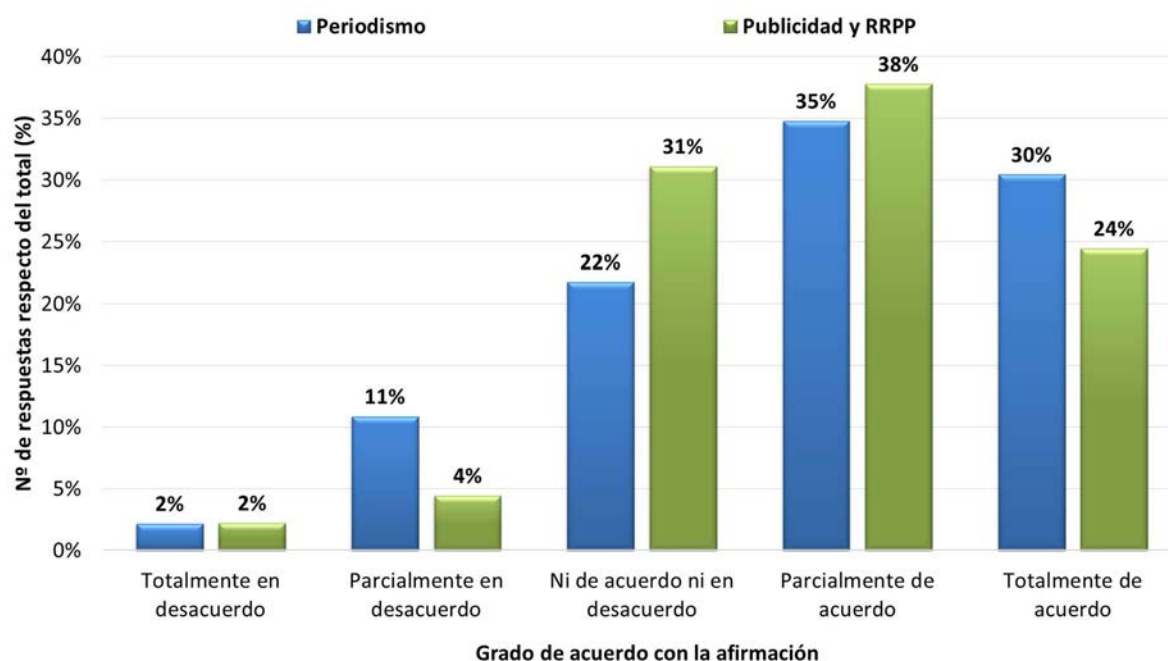


Figura 296

Pregunta B.02 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance



Resultados pregunta B.02

Figura 297

Pregunta B.02 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

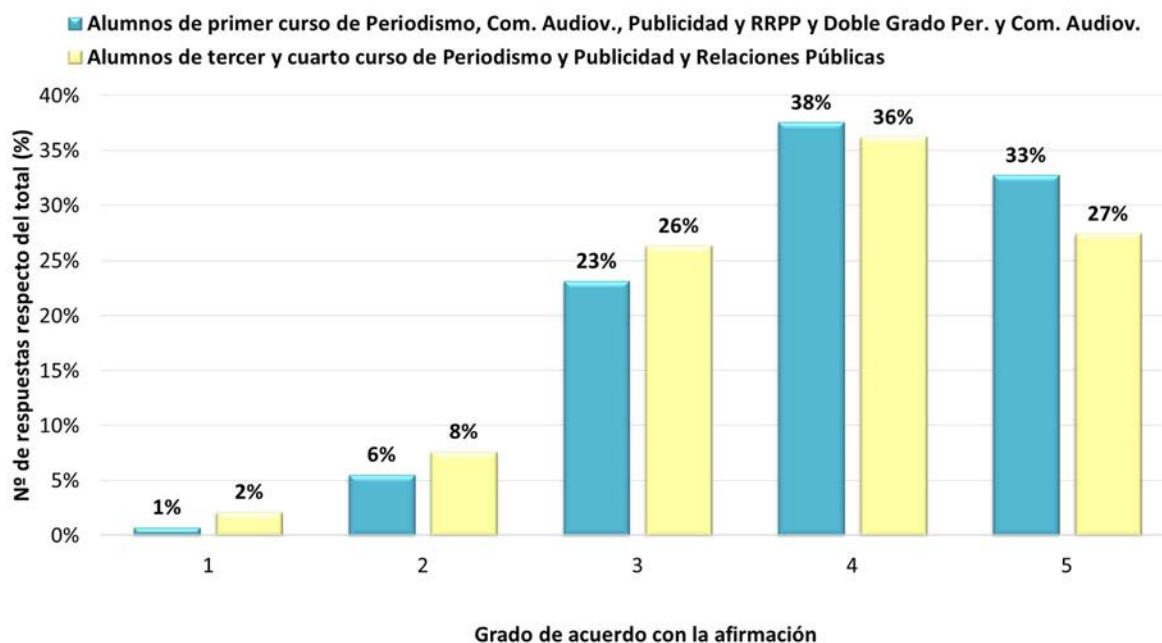


Figura 298

Pregunta B.02 - Resultados URJC especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

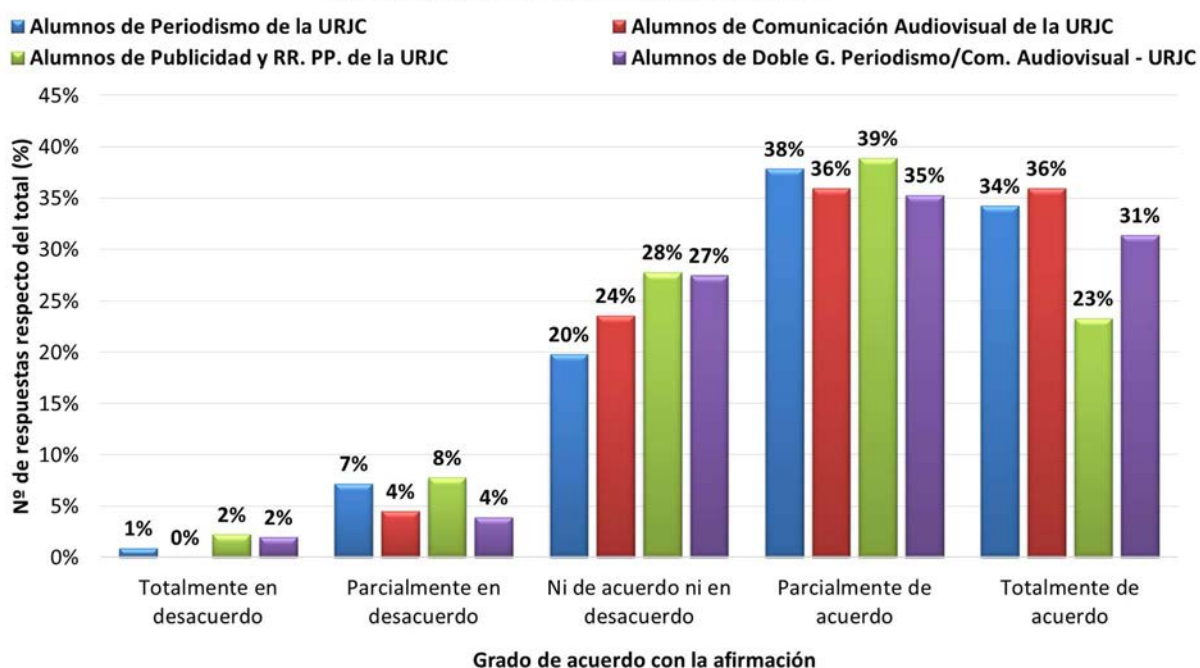


Figura 299

Pregunta B.02 - Resultados UC3M - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

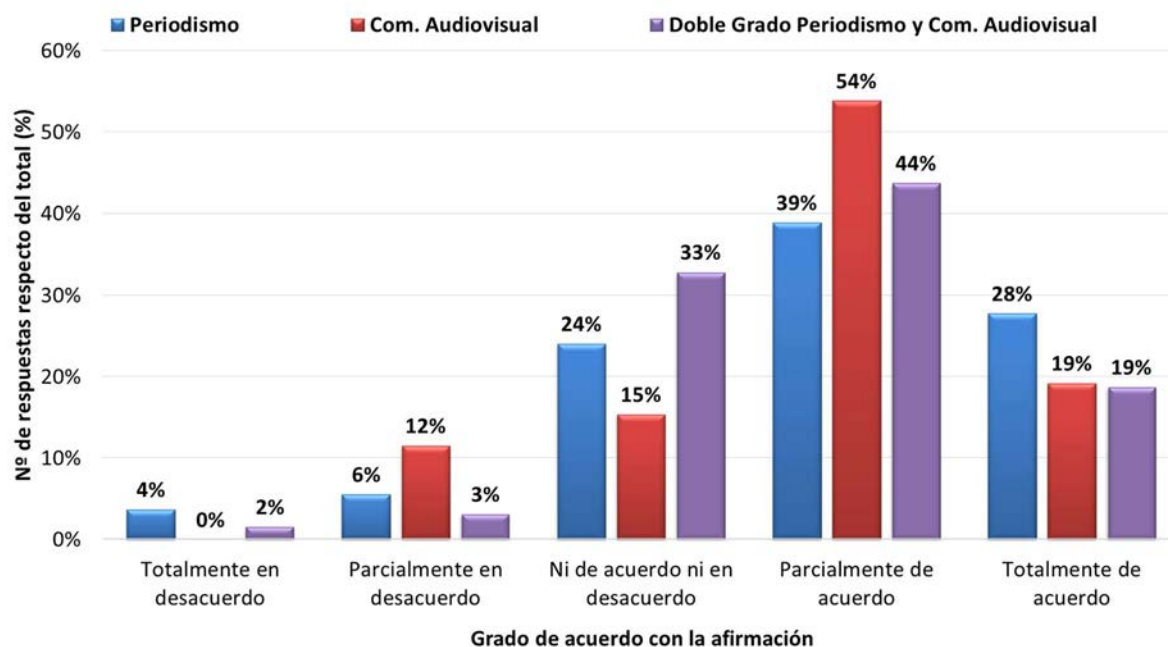


Figura 300

Pregunta B.02 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

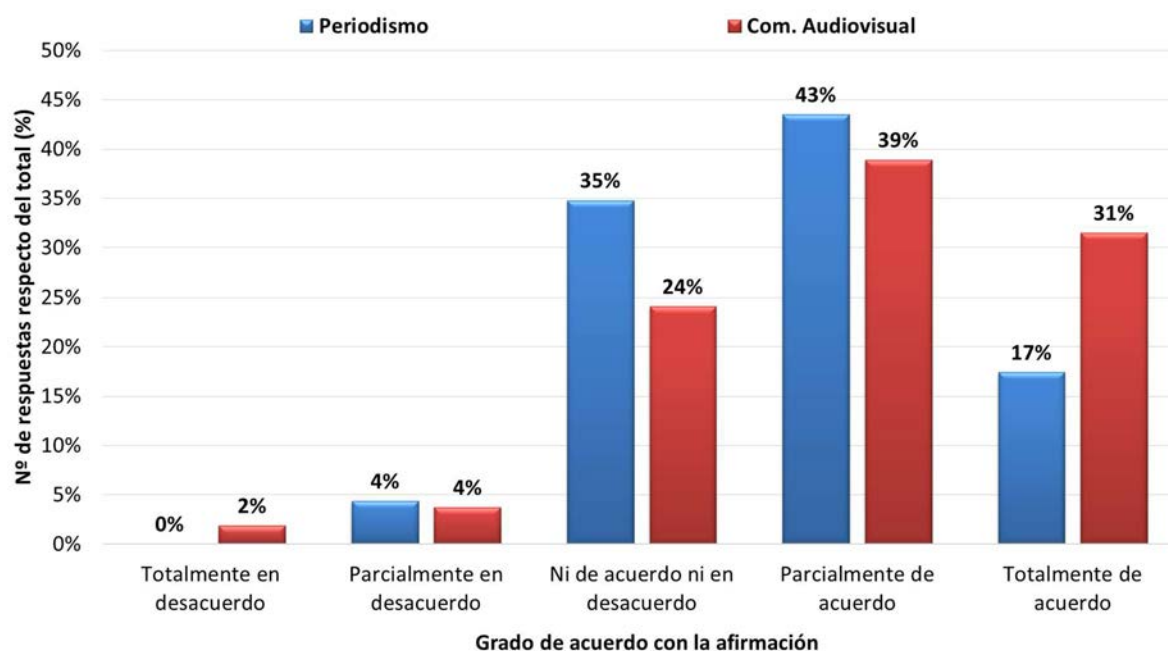


Figura 301

Pregunta B.02 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

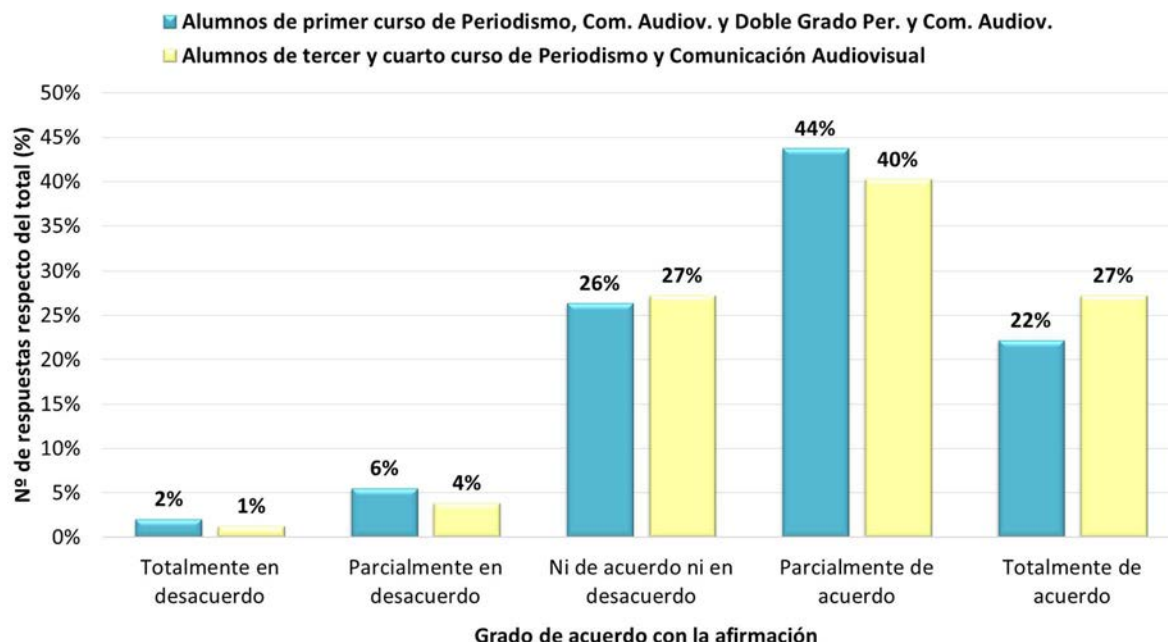


Figura 302

Pregunta B.02 - Resultados UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

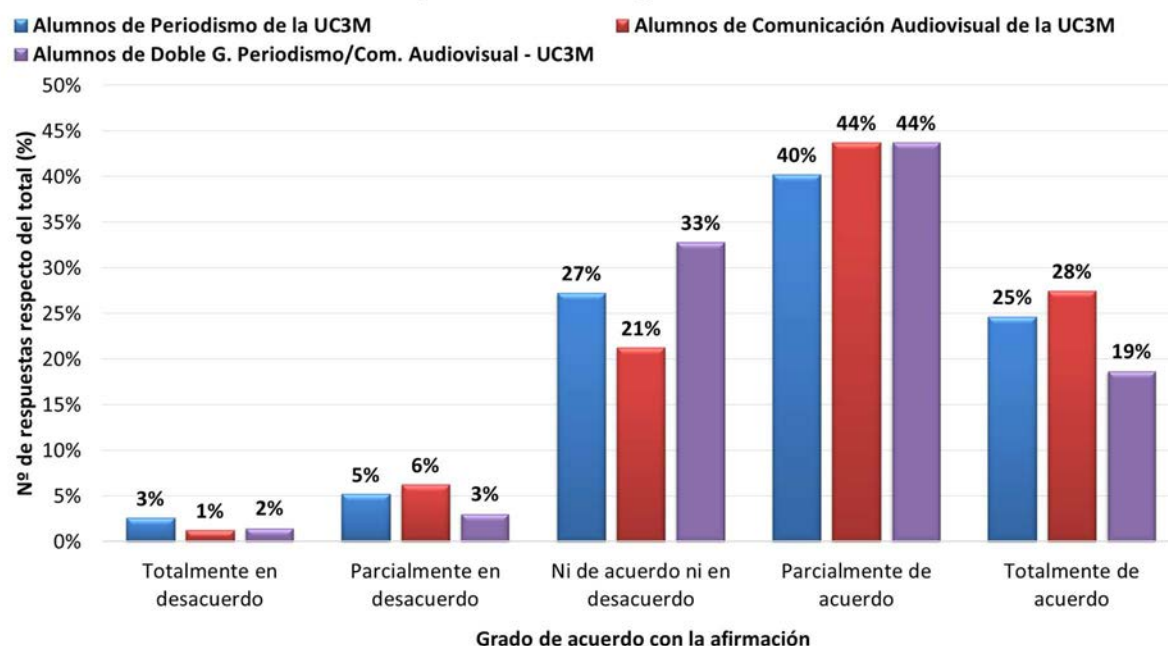


Figura 303

Pregunta B.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

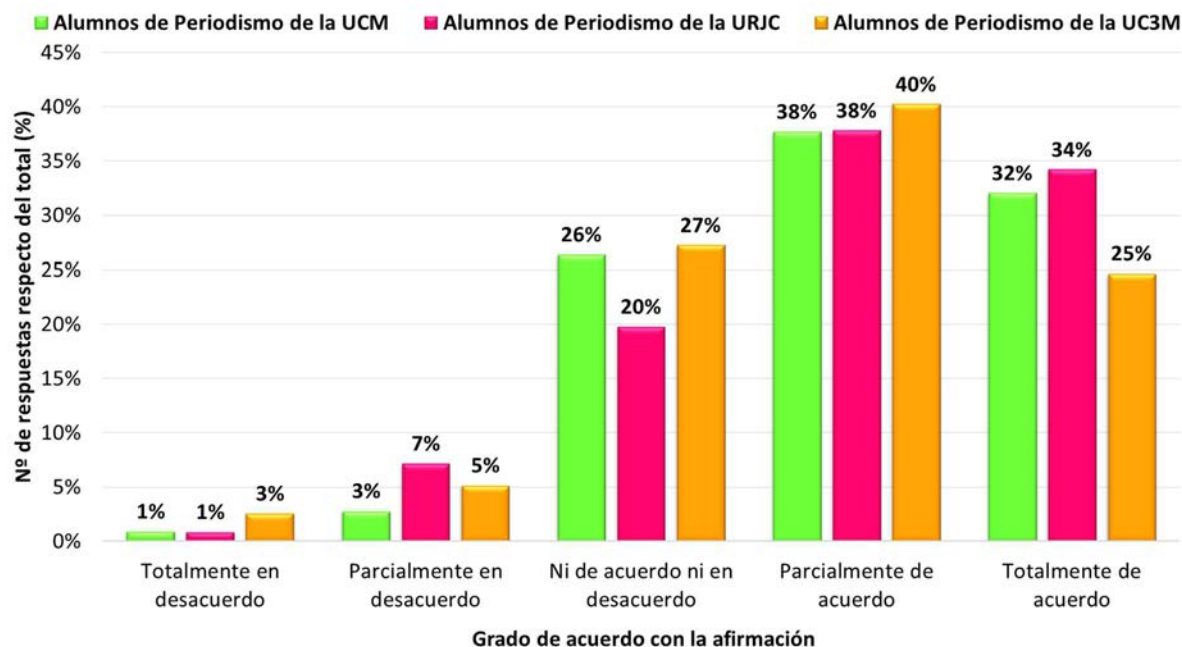


Figura 304

Pregunta B.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

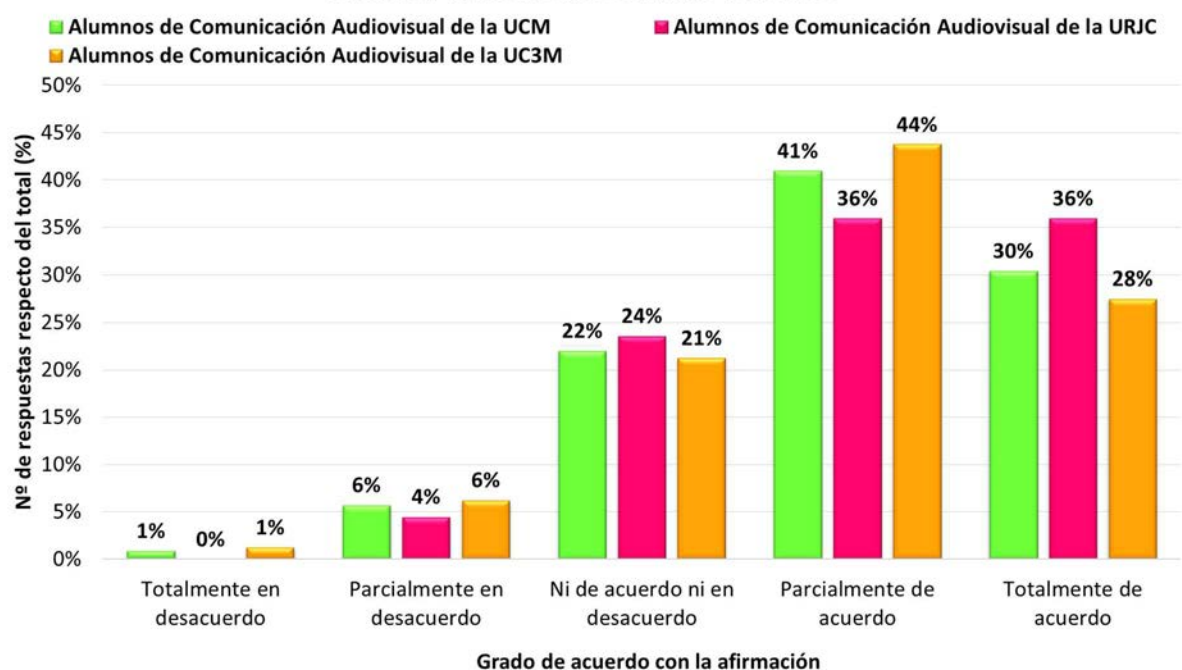


Figura 305

Pregunta B.02 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

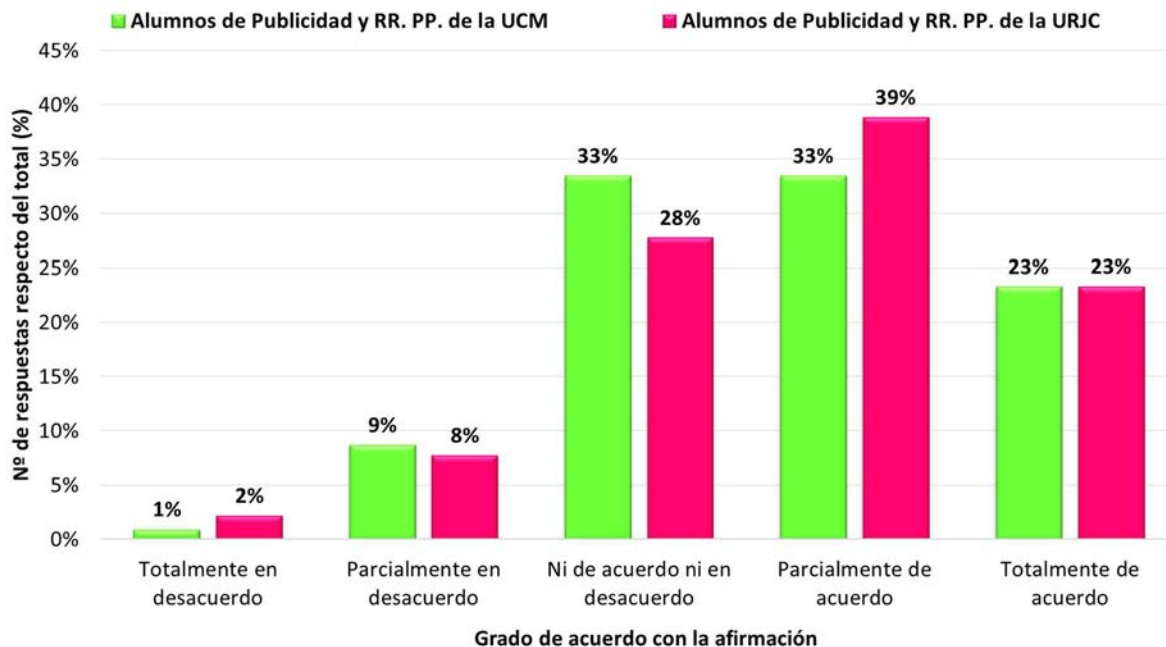


Figura 306

Pregunta B.02 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

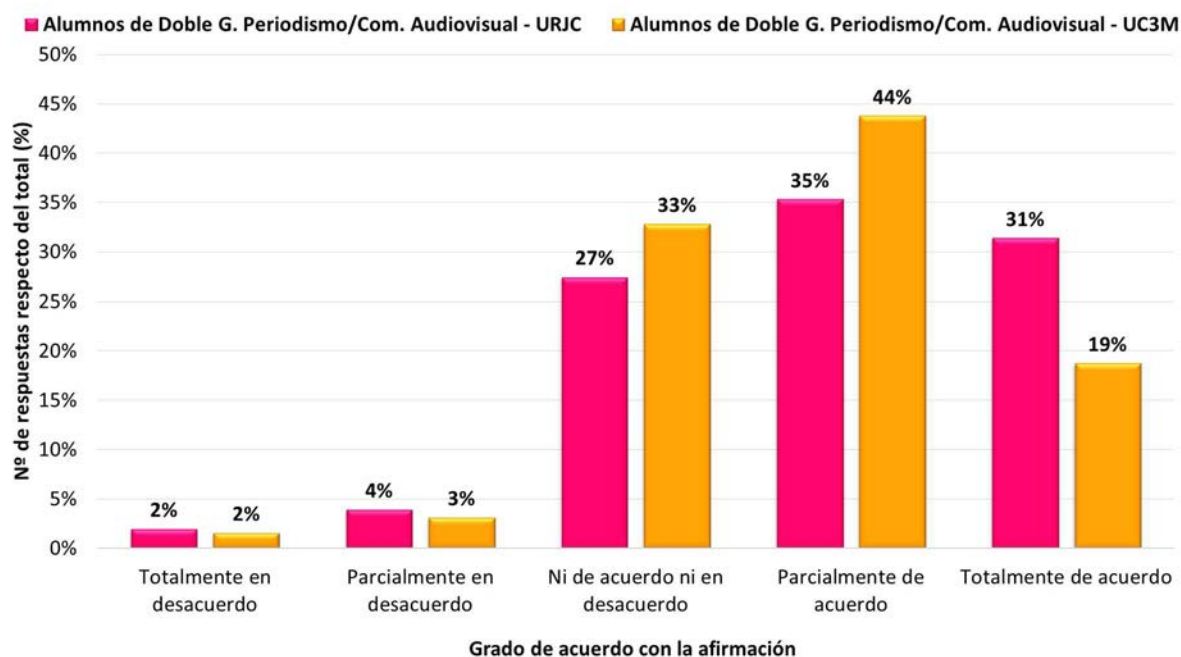


Figura 307

Pregunta B.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

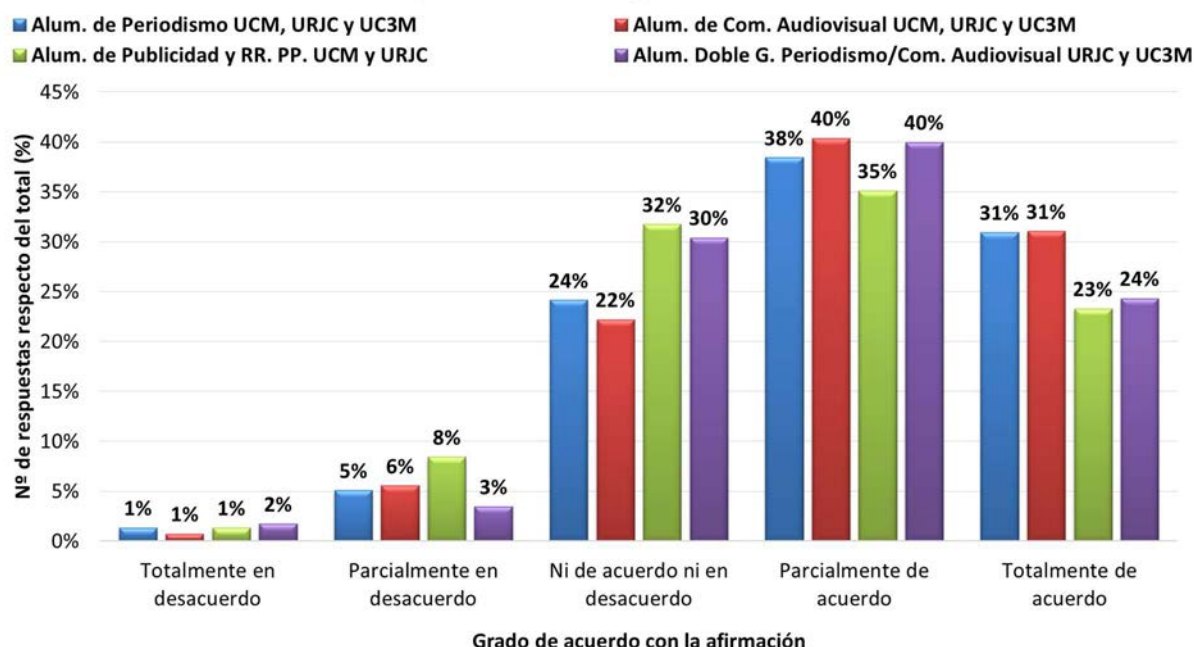
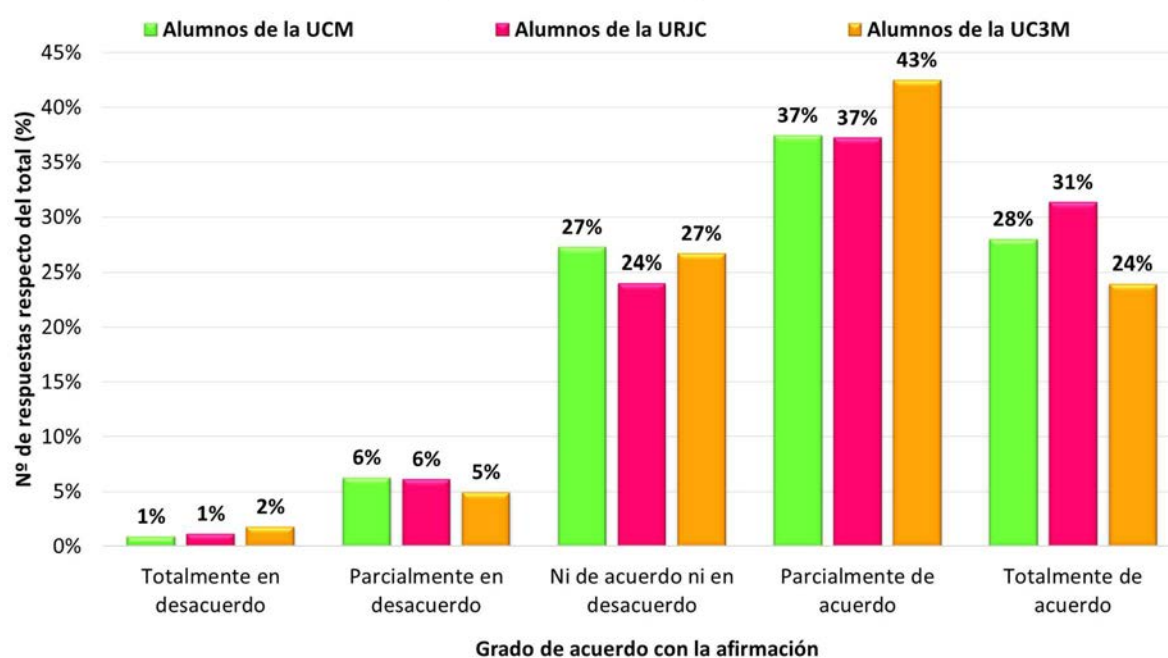


Figura 308

Pregunta B.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance



B.2.3 Resultados de la pregunta B.03

Figura 309

Pregunta B.03 - Resultados UCM - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

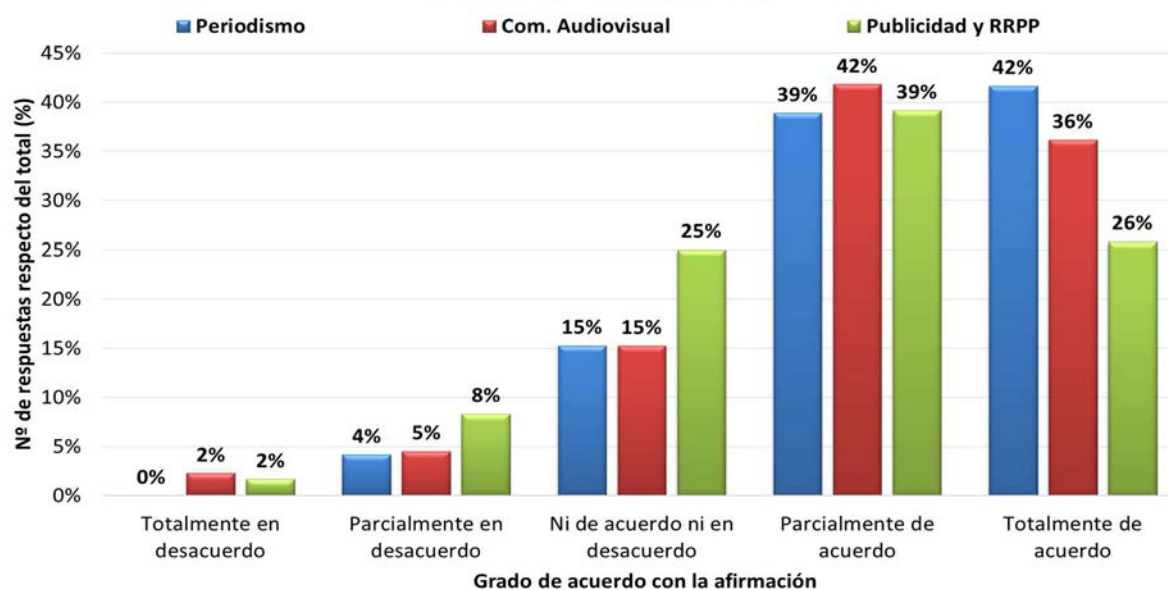
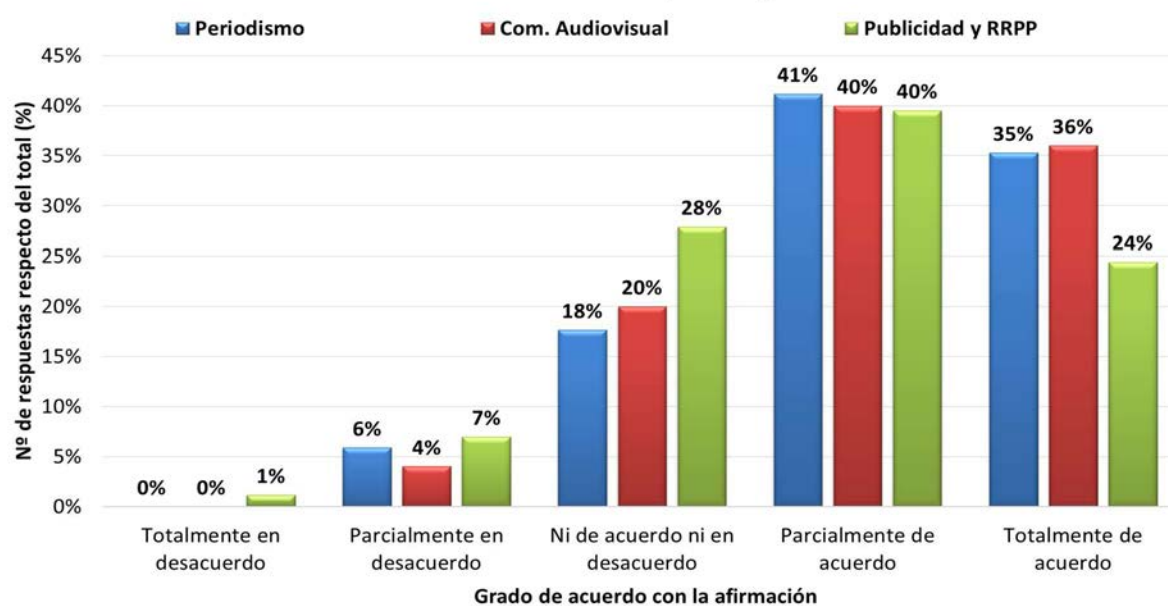


Figura 310

Pregunta B.03 - Resultados UCM - 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje



Resultados pregunta B.03

Figura 311

Pregunta B.03 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

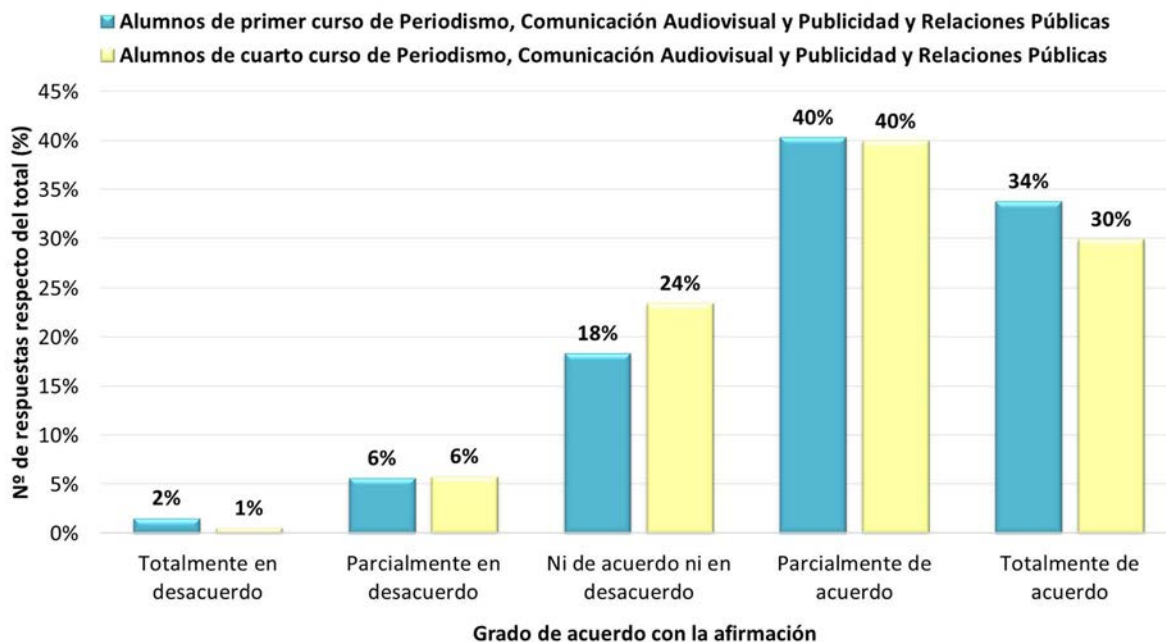


Figura 312

Pregunta B.03 - Resultados UCM especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

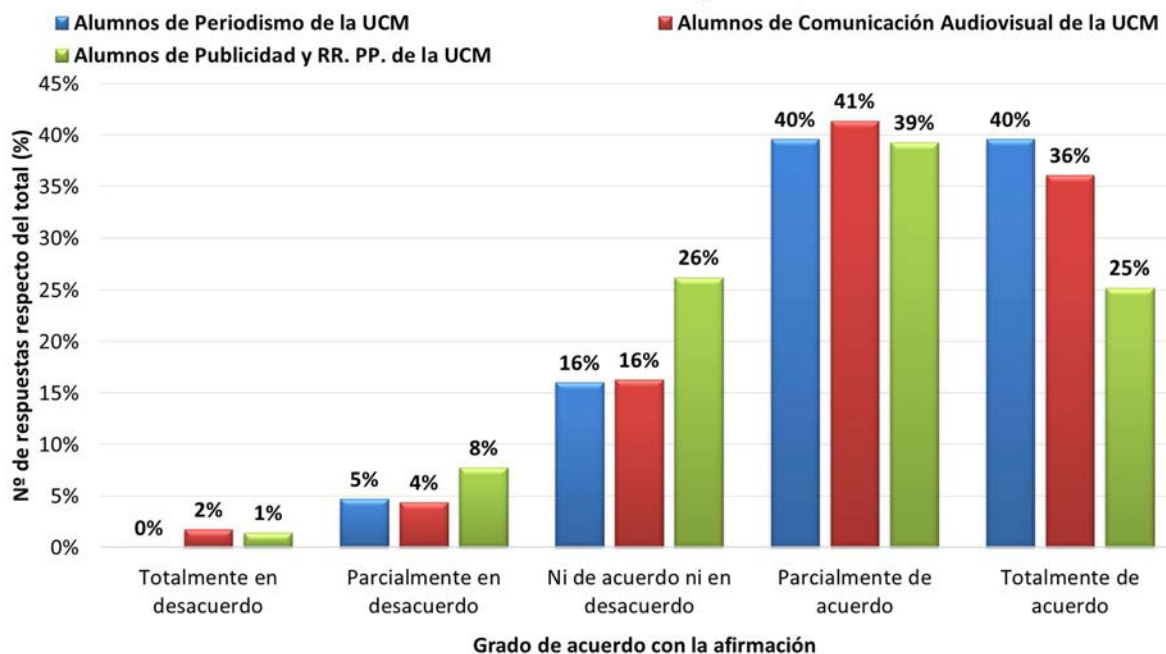


Figura 313

Pregunta B.03 - Resultados URJC - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

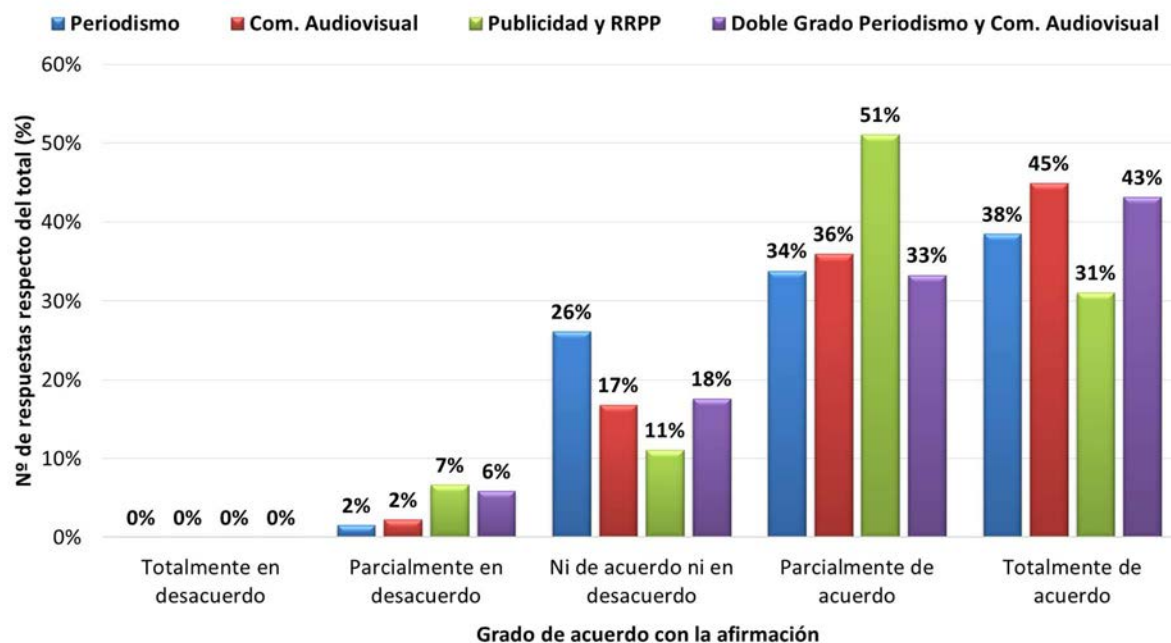
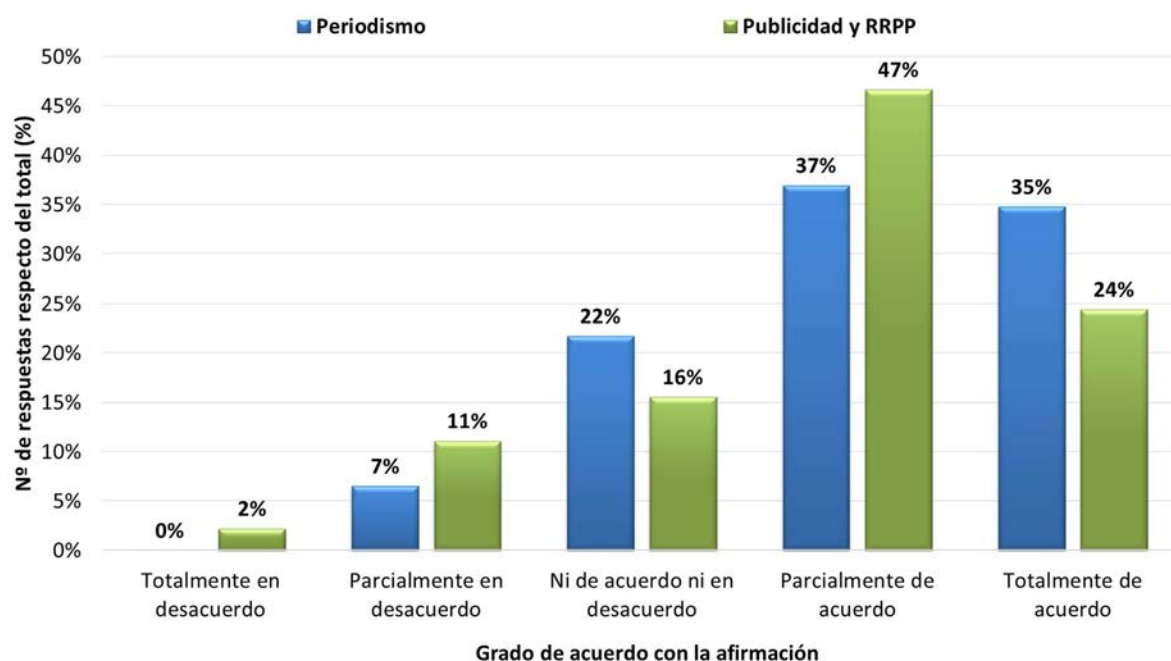


Figura 314

Pregunta B.03 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje



Resultados pregunta B.03

Figura 315

Pregunta B.03 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

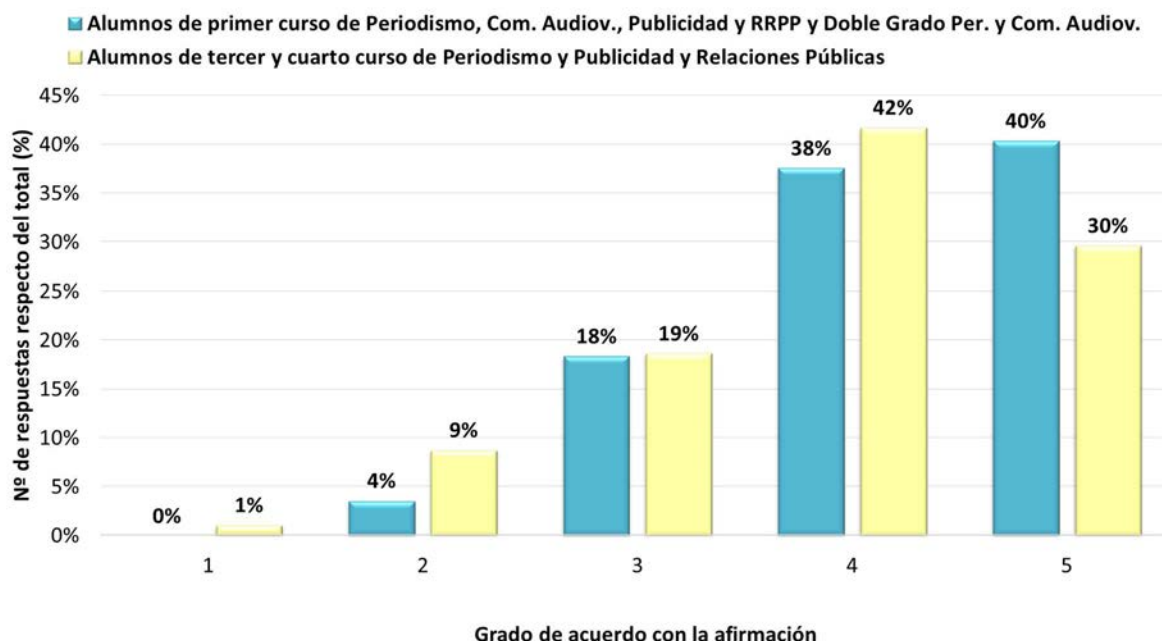


Figura 316

Pregunta B.03 - Resultados URJC especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

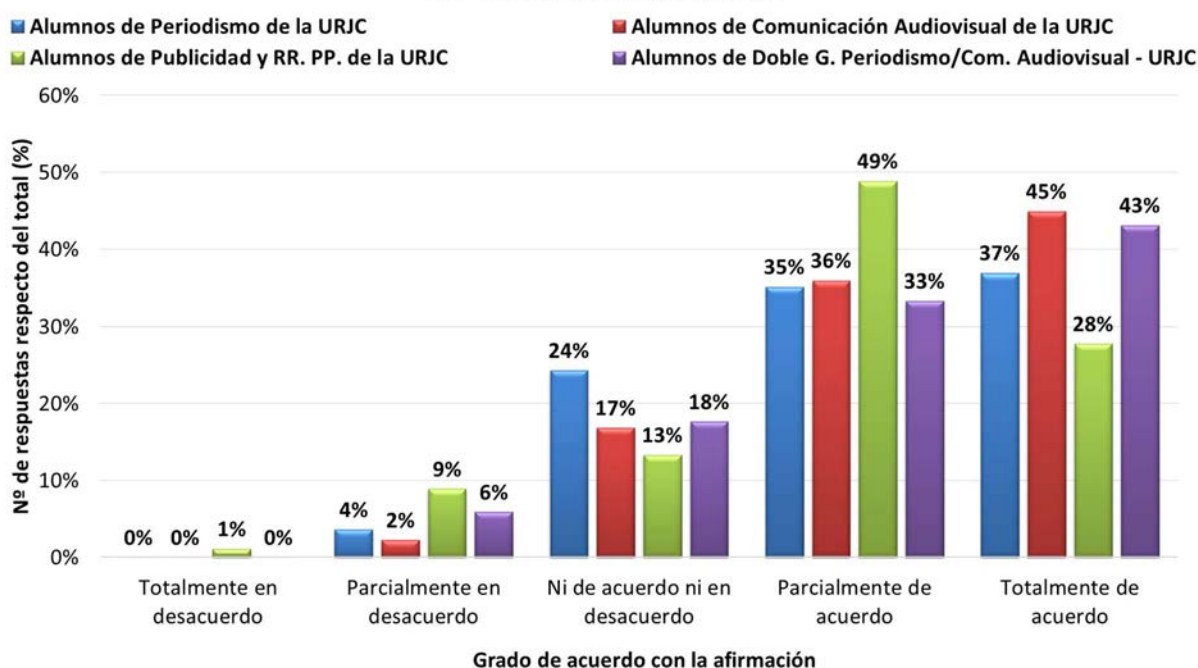


Figura 317

Pregunta B.03 - Resultados UC3M - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

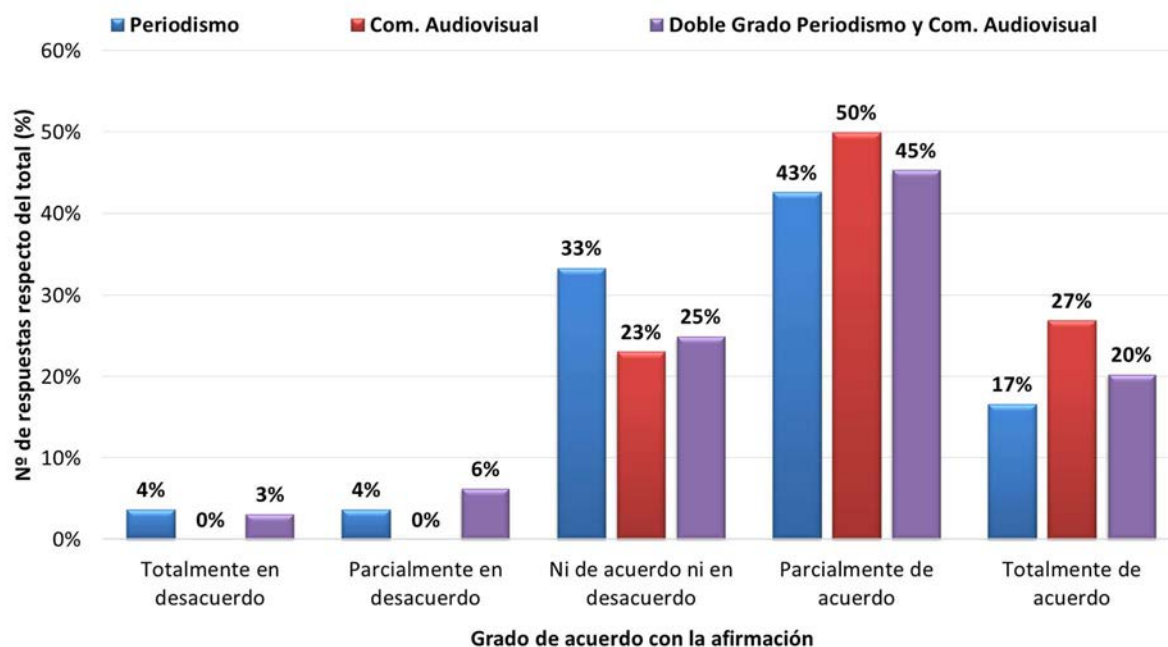


Figura 318

Pregunta B.03 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

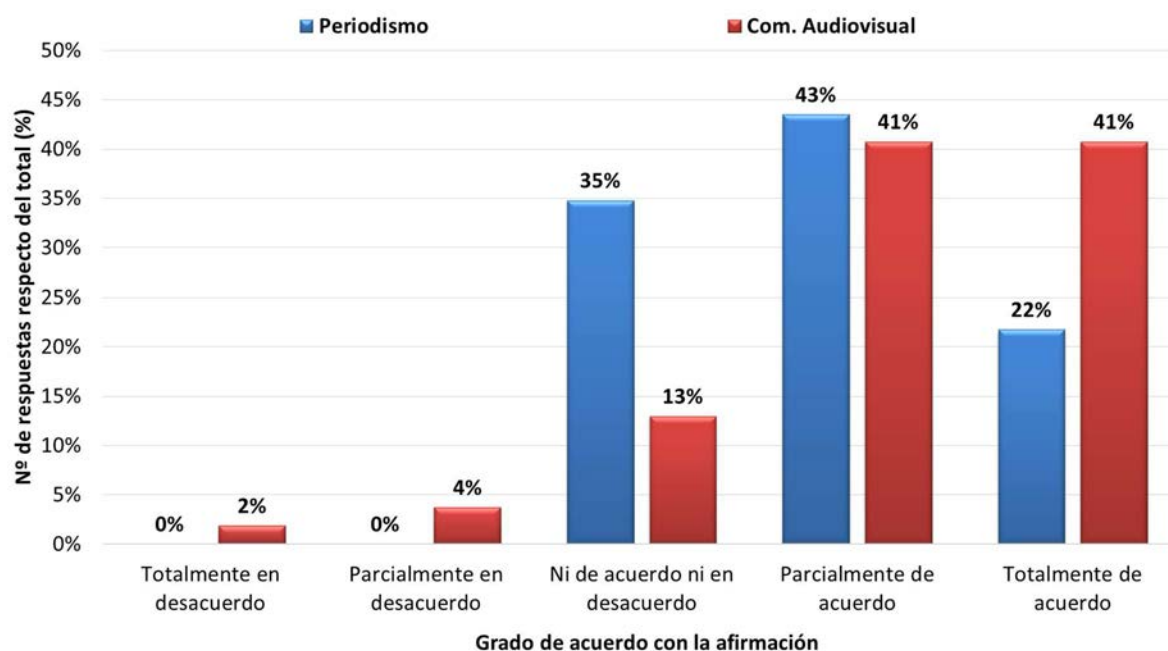


Figura 319

Pregunta B.03 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

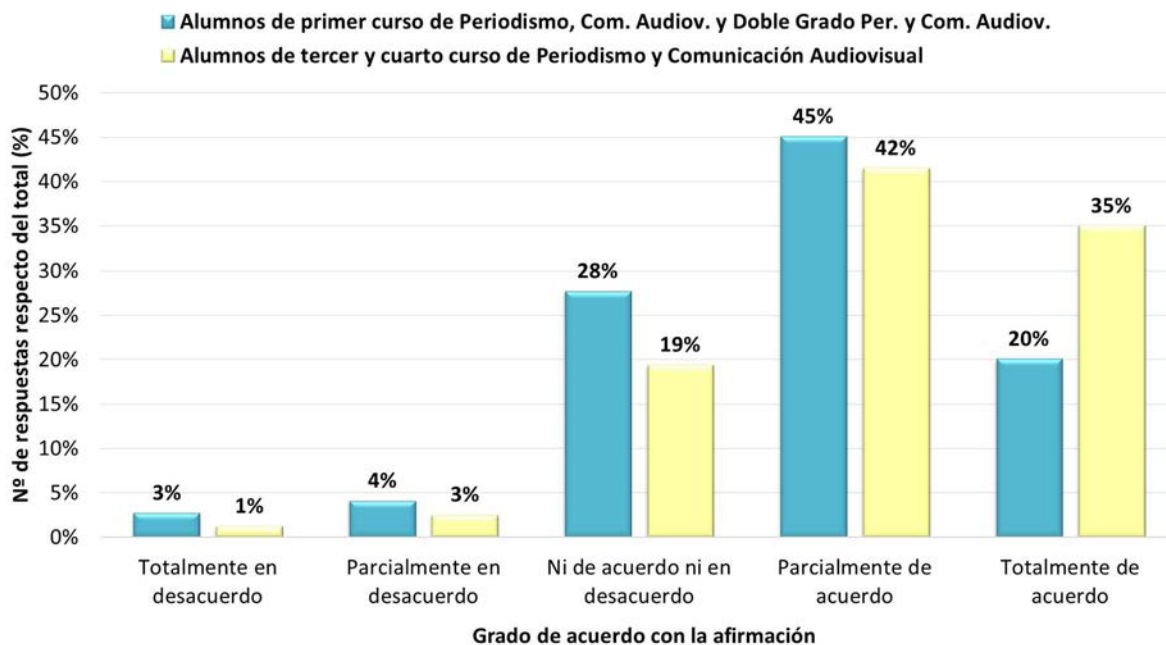


Figura 320

Pregunta B.03 - Resultados UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

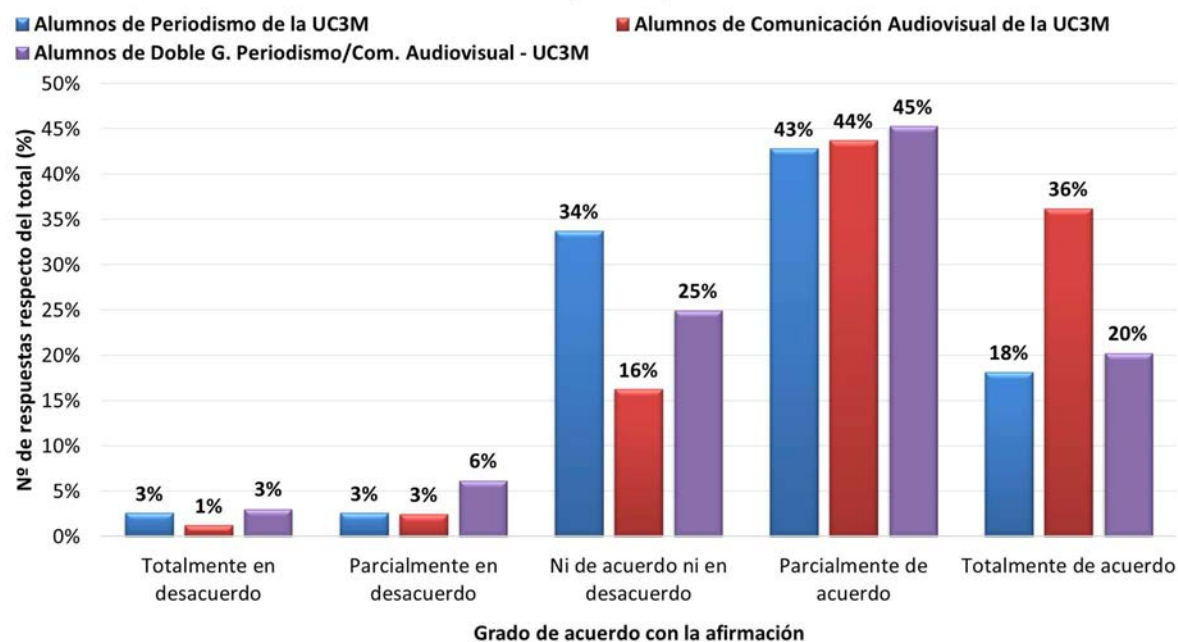


Figura 321

Pregunta B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

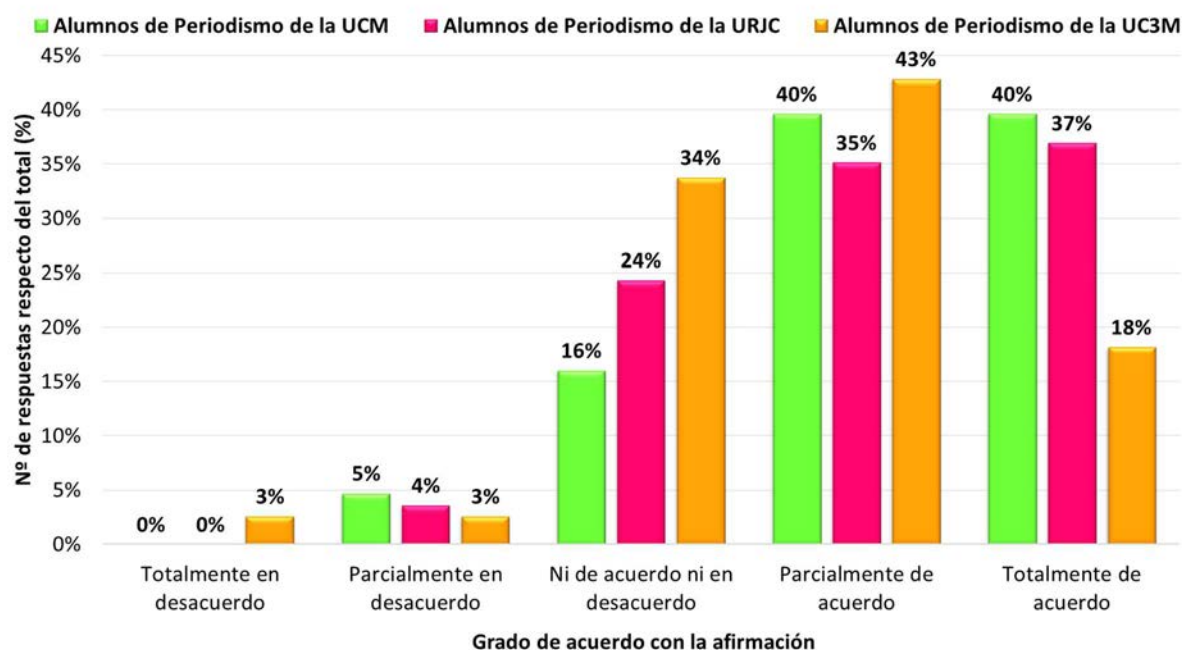
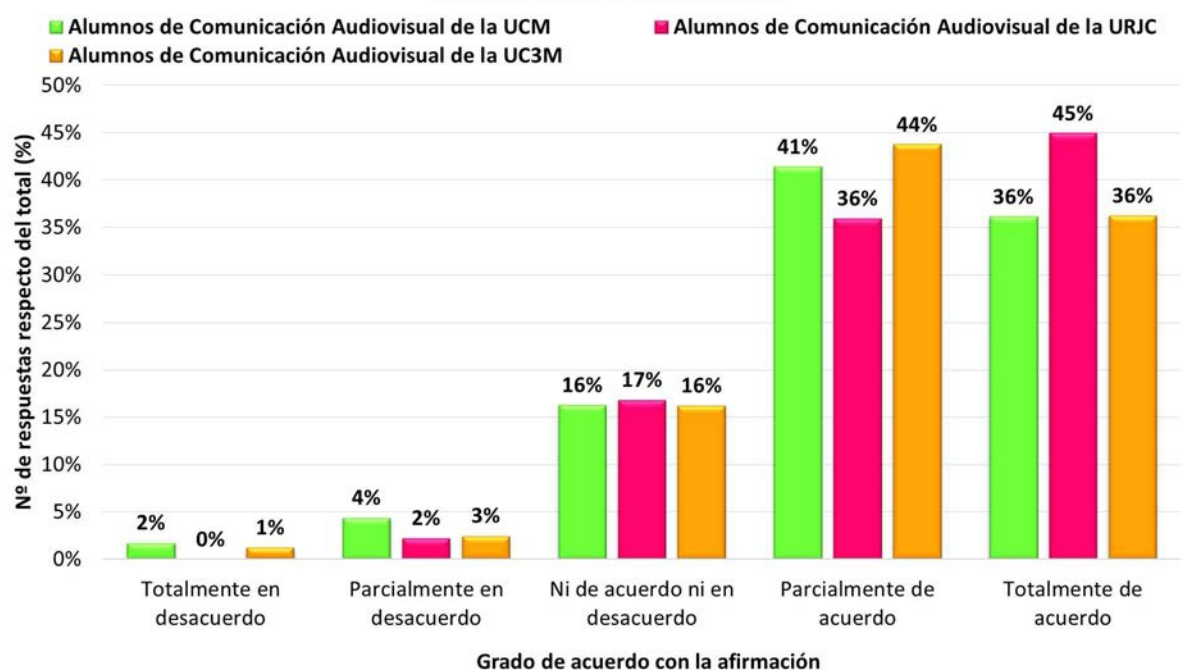


Figura 322

Pregunta B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje



Resultados pregunta B.03

Figura 323

Pregunta B.03 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

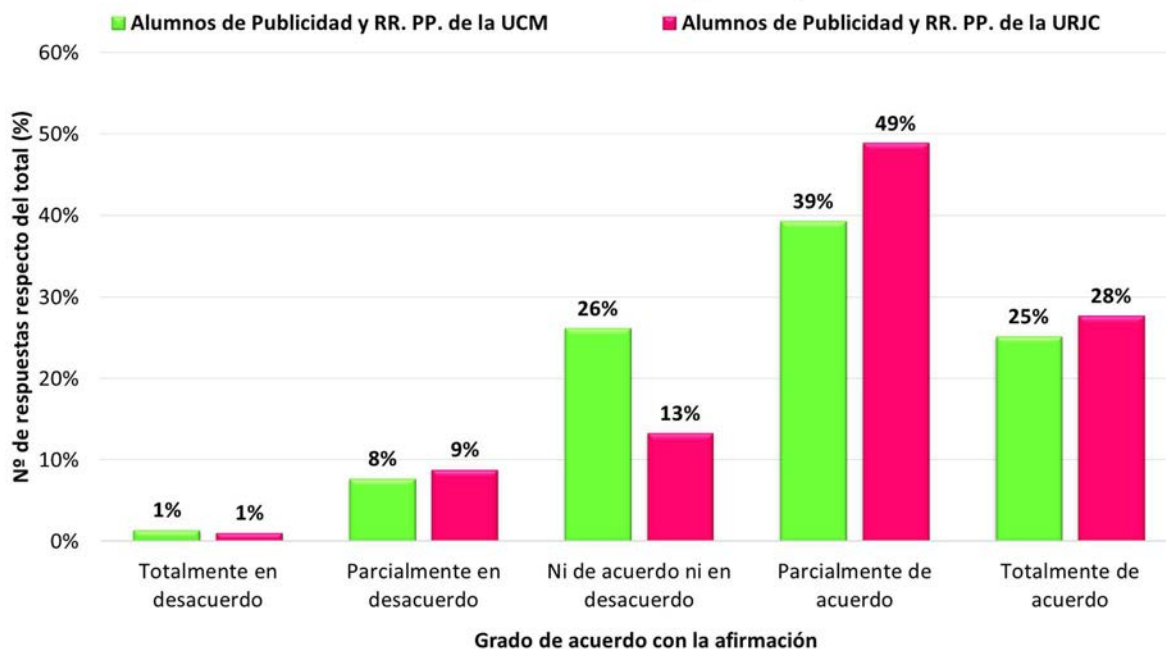


Figura 324

Pregunta B.03 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

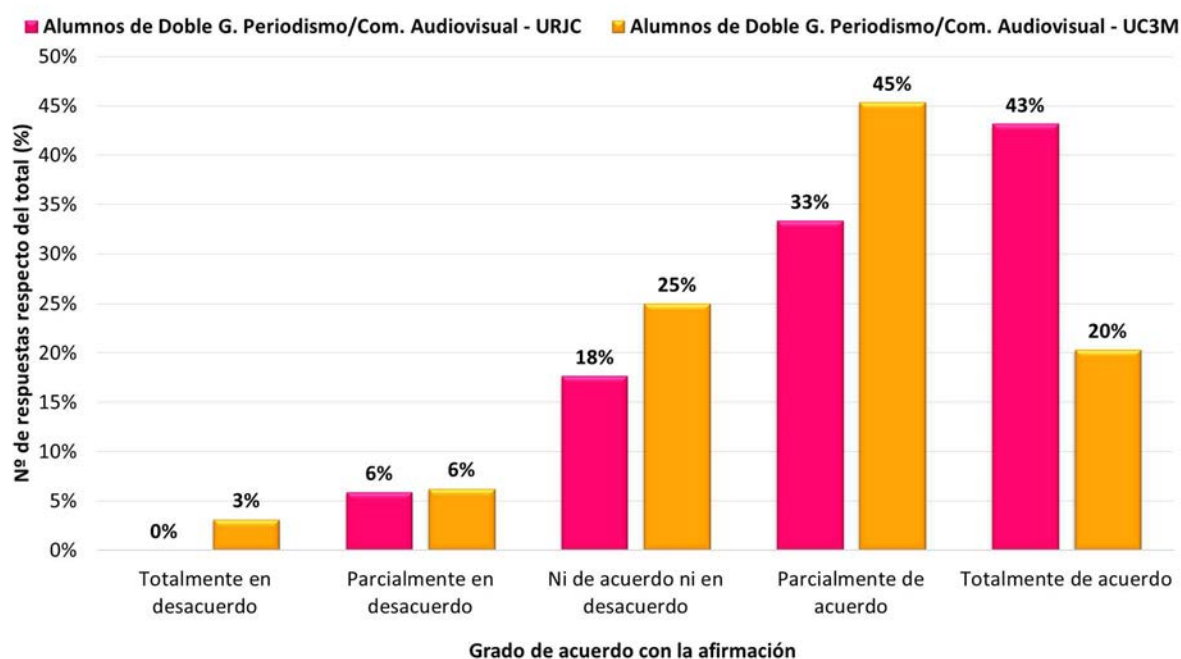


Figura 325

Pregunta B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

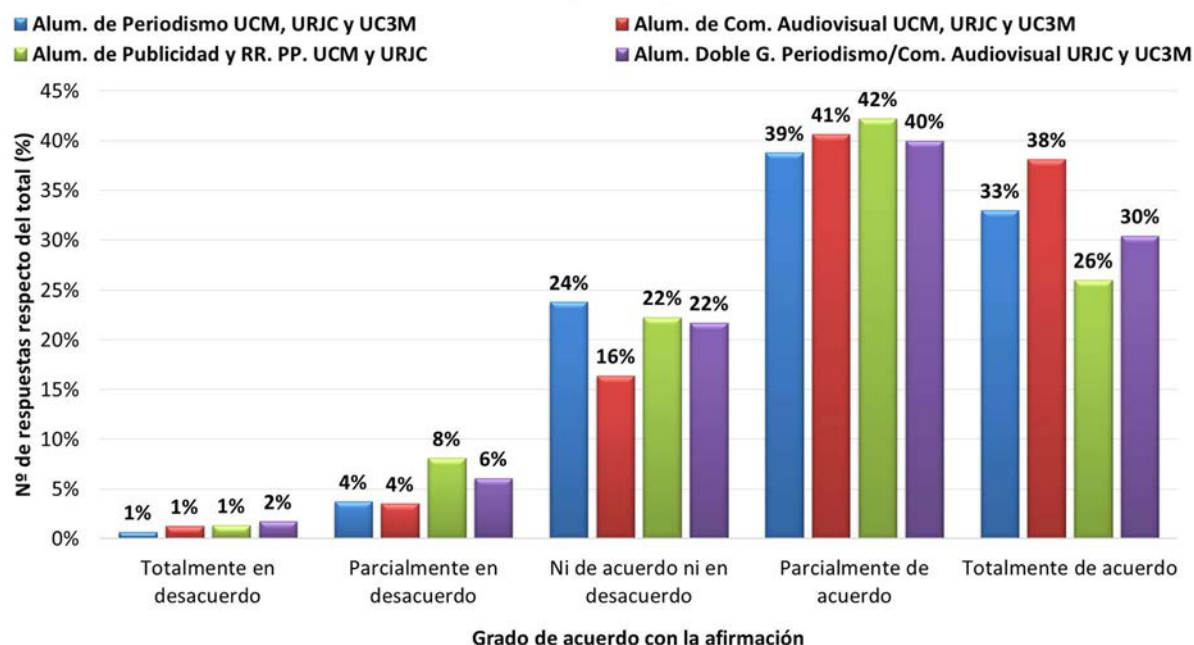
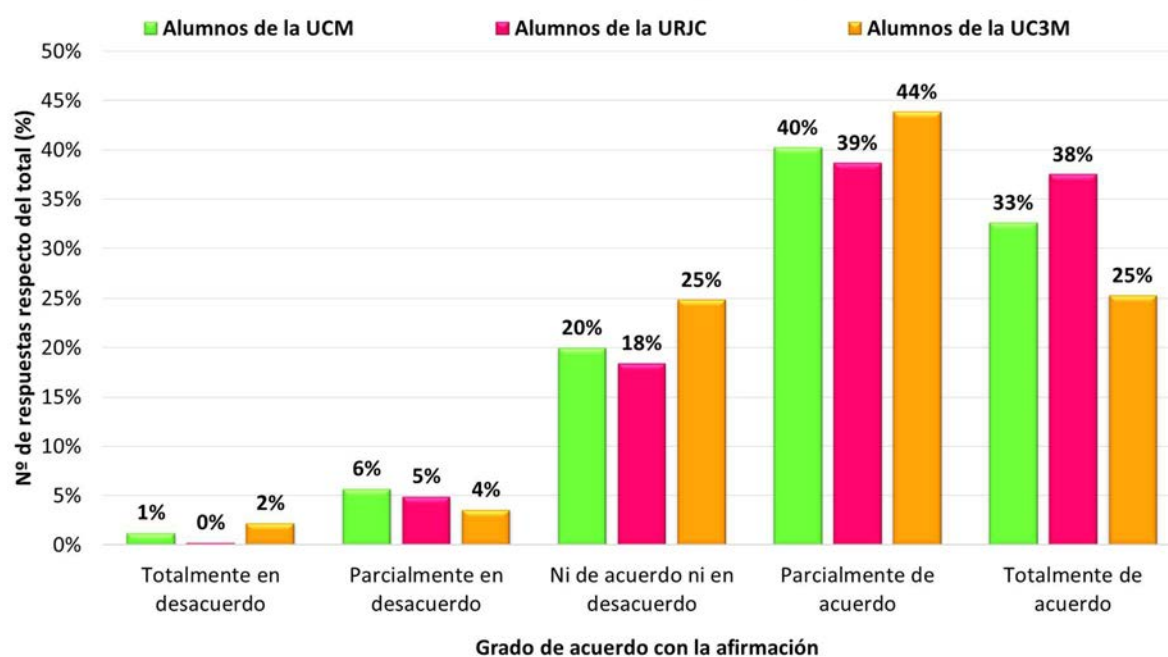


Figura 326

Pregunta B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje



B.2.4 Resultados de la pregunta B.04

Figura 327

Pregunta B.04 - Resultados UCM - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno

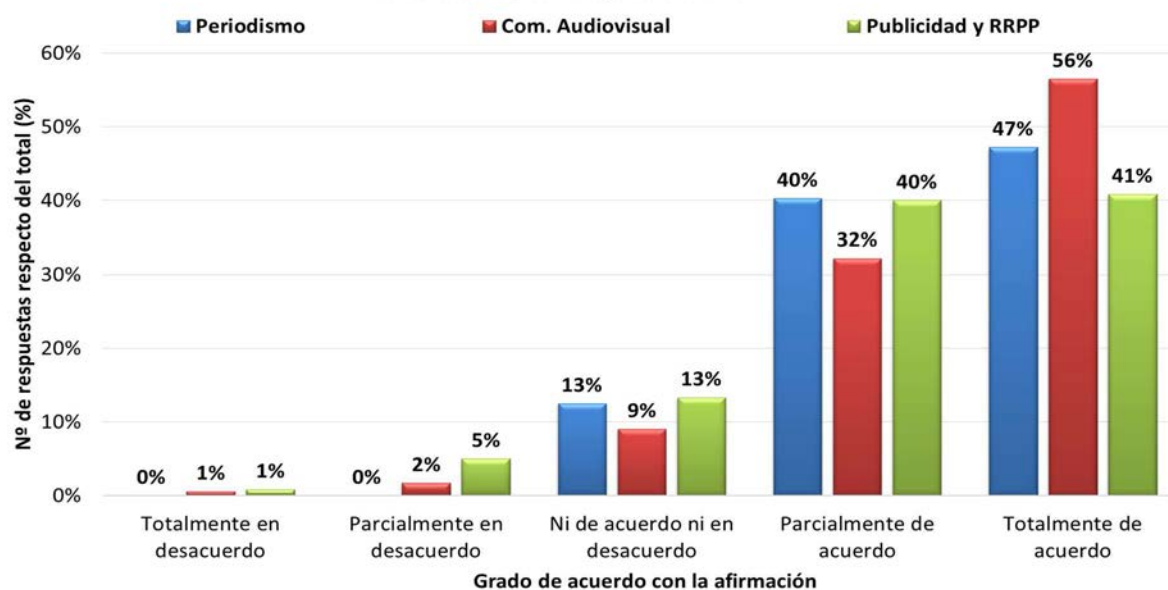
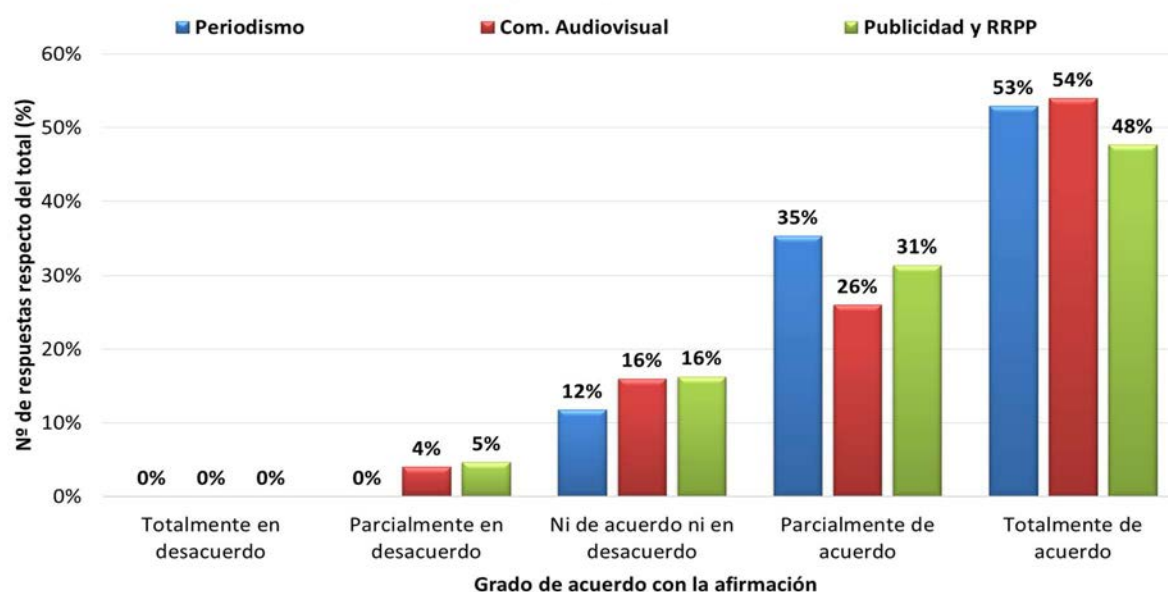


Figura 328

Pregunta B.04 - Resultados UCM - 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno



Resultados pregunta B.04

Figura 329

Pregunta B.04 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno

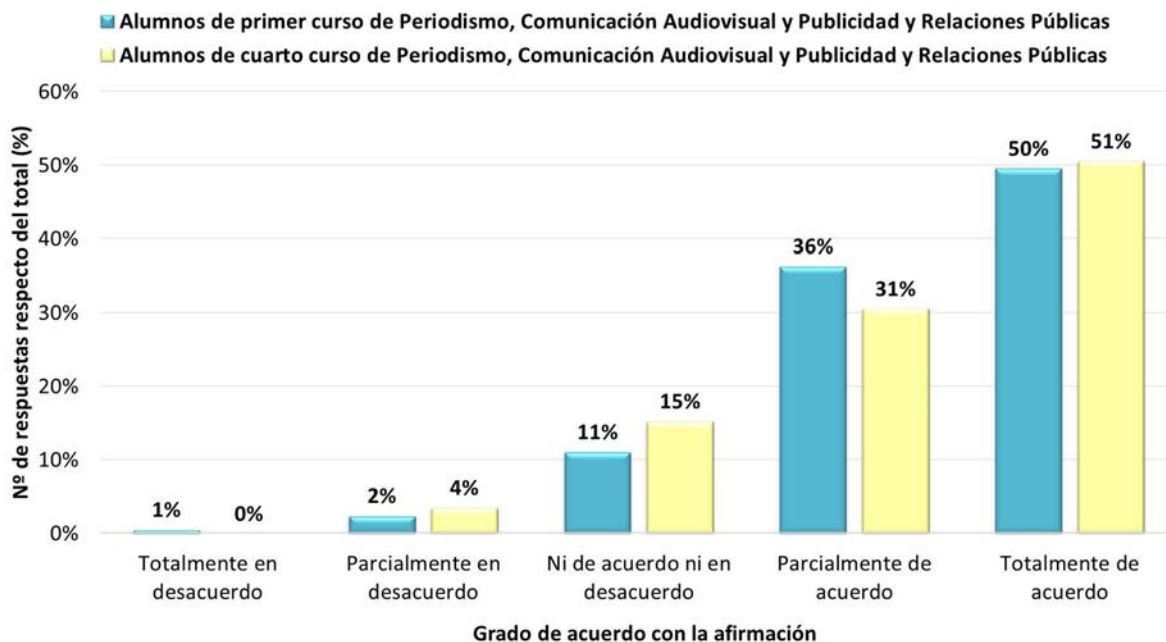


Figura 330

Pregunta B.04 - Resultados UCM especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno

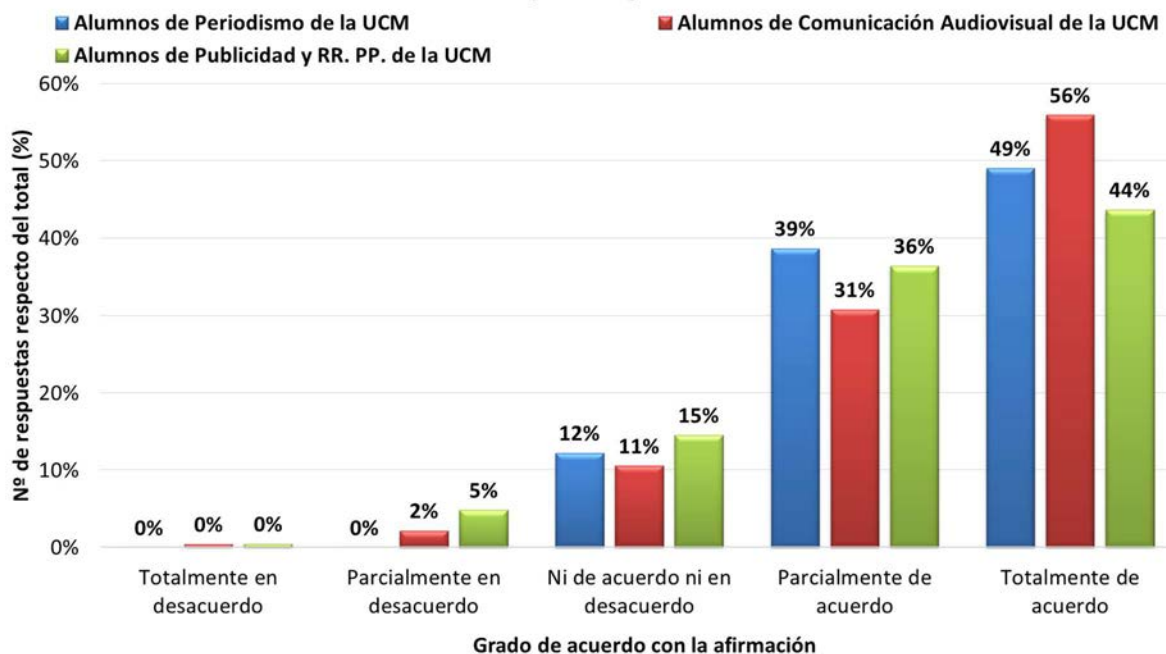


Figura 331

Pregunta B.04 - Resultados URJC - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno

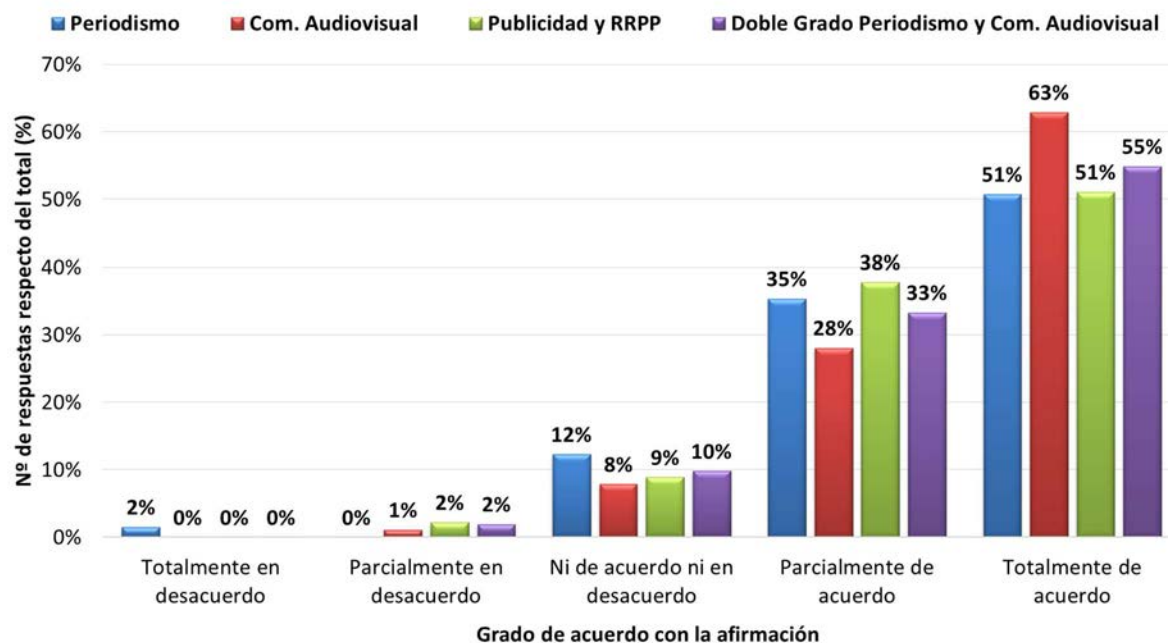


Figura 332

Pregunta B.04 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno

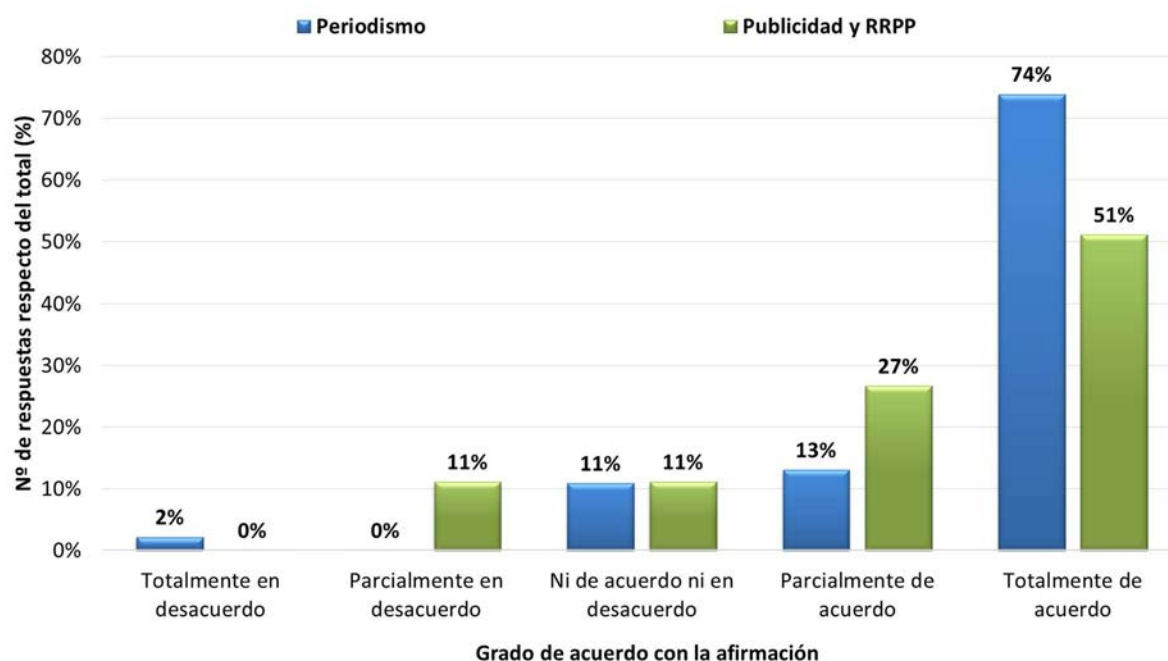


Figura 333

Pregunta B.04 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno

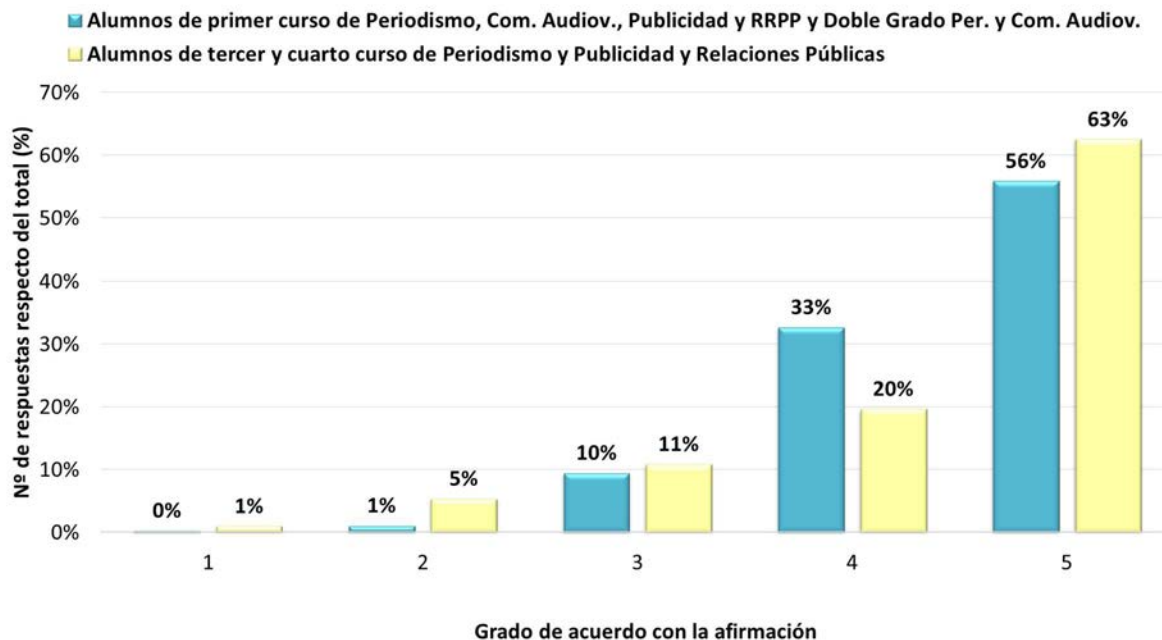


Figura 334

Pregunta B.04 - Resultados URJC especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno

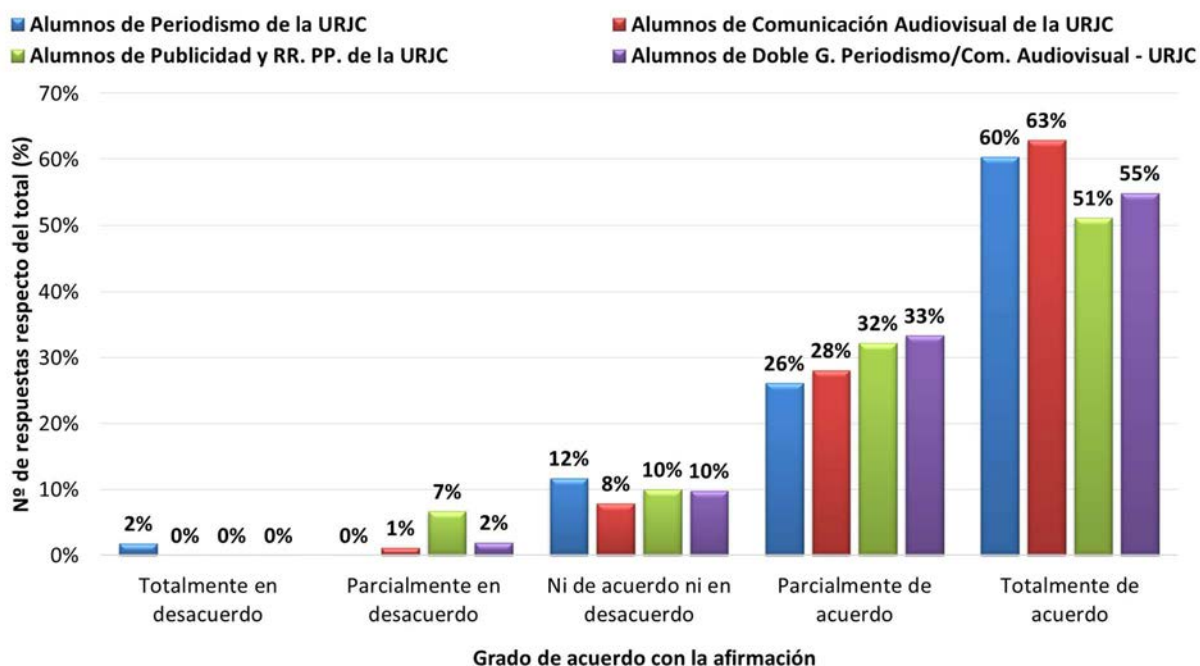


Figura 335

Pregunta B.04 - Resultados UC3M - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno

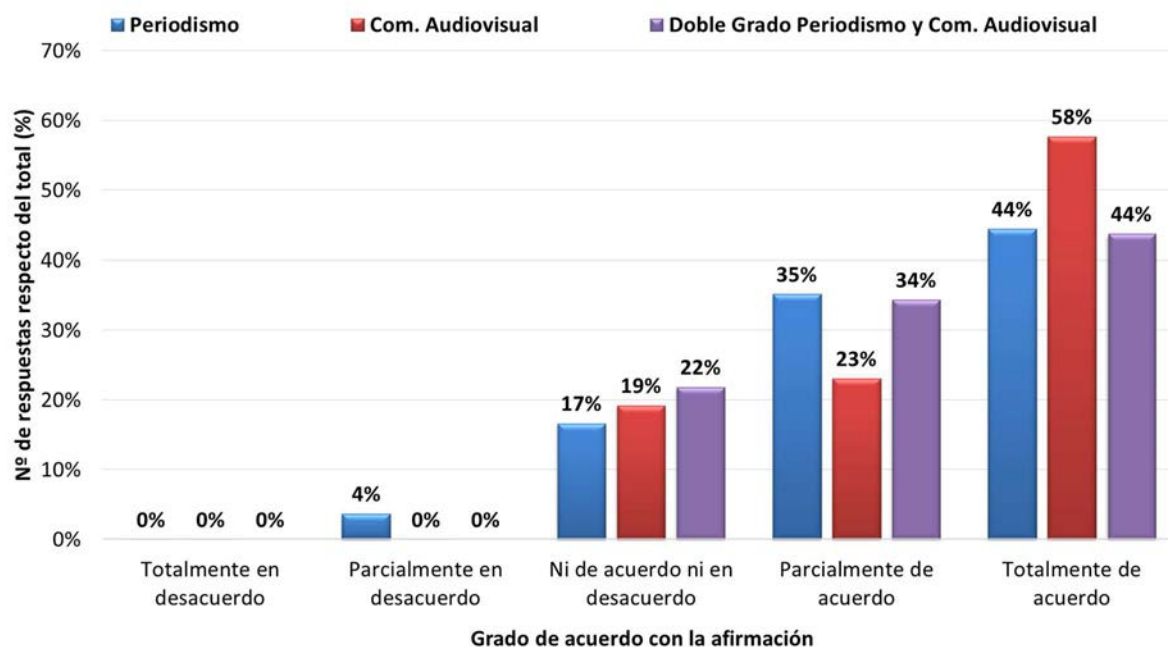
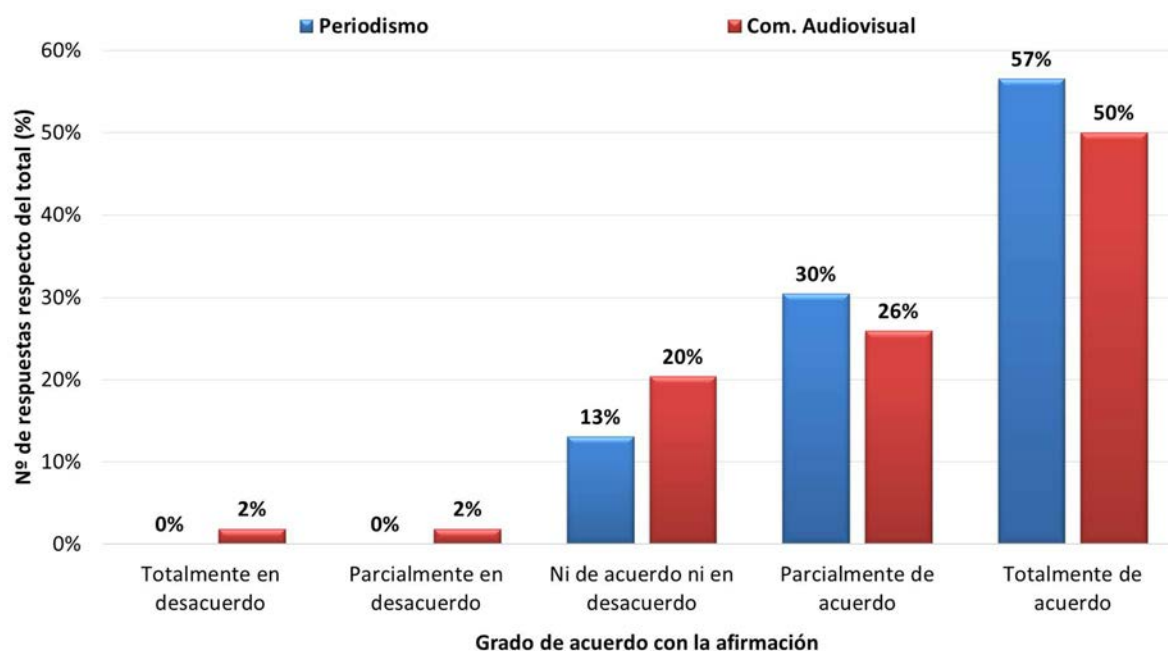


Figura 336

Pregunta B.04 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno



Resultados pregunta B.04

Figura 337

Pregunta B.04 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno

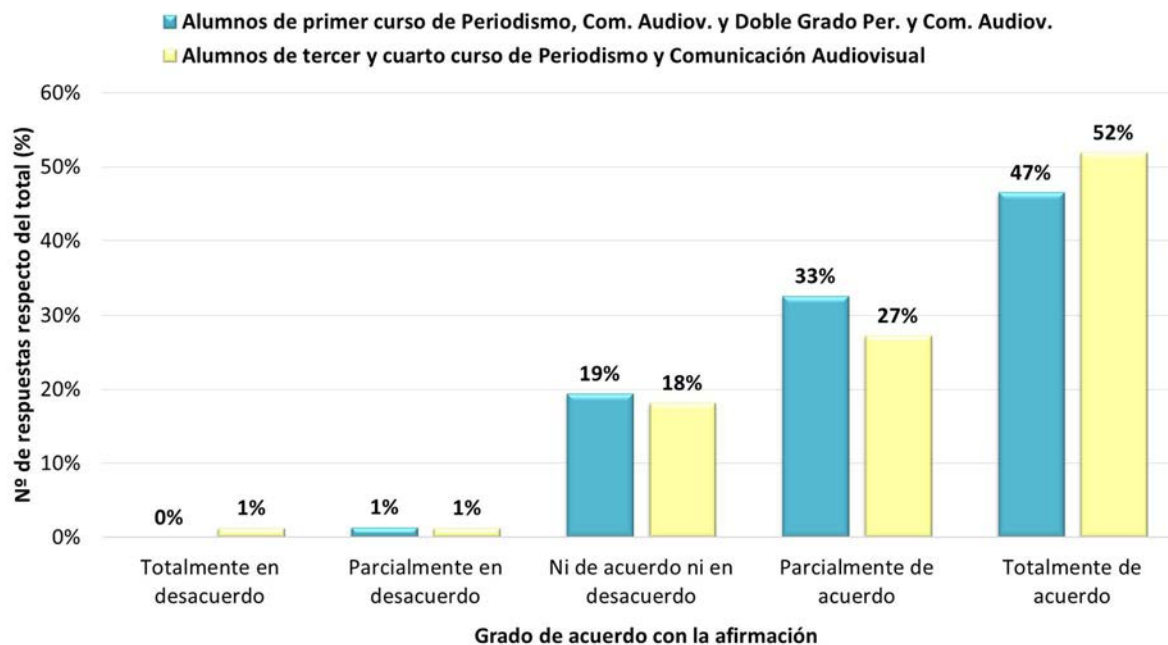


Figura 338

Pregunta B.04 - Resultados UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno

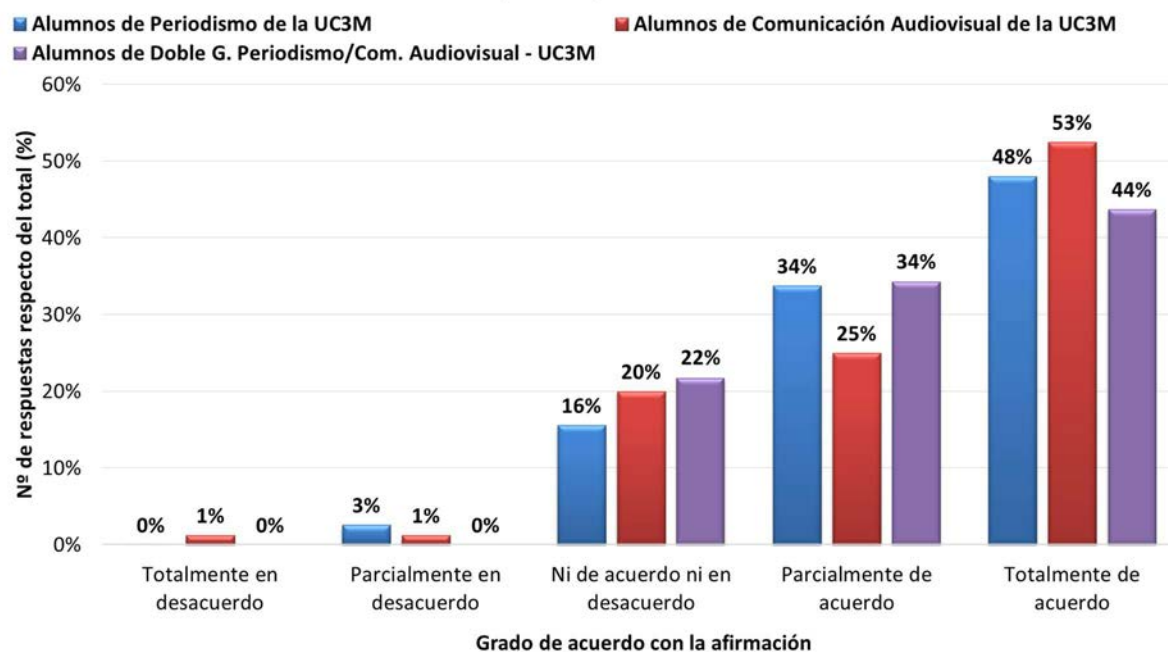


Figura 339

Pregunta B.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno

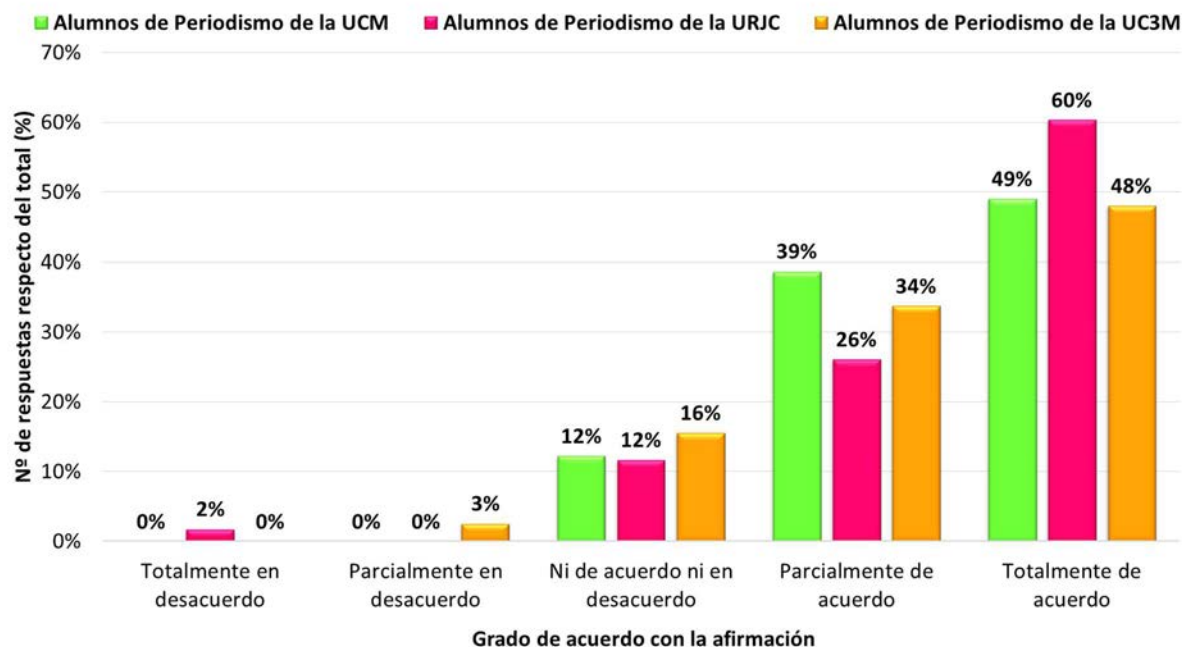
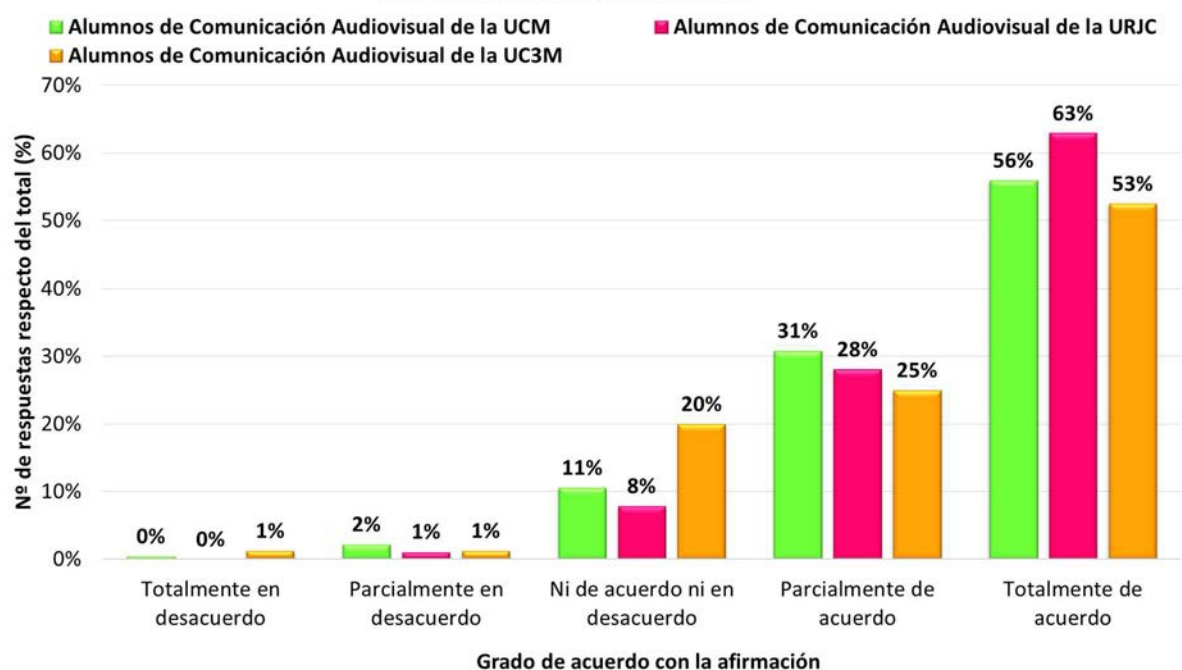


Figura 340

Pregunta B.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno



Resultados pregunta B.04

Figura 341

Pregunta B.04 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno

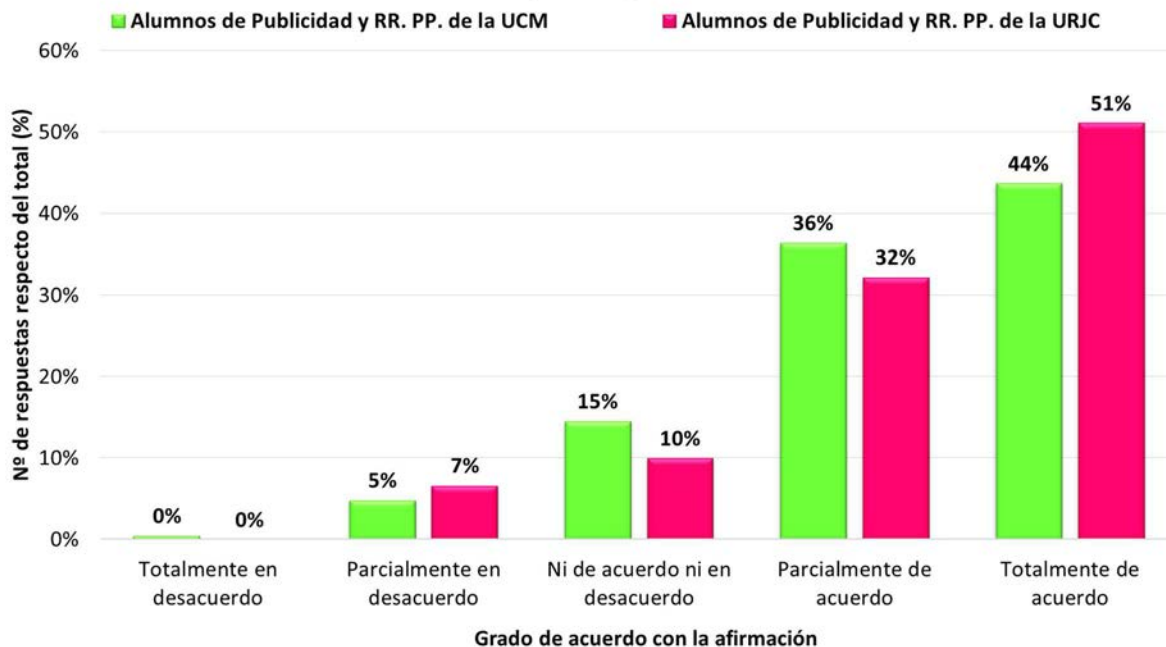


Figura 342

Pregunta B.04 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno

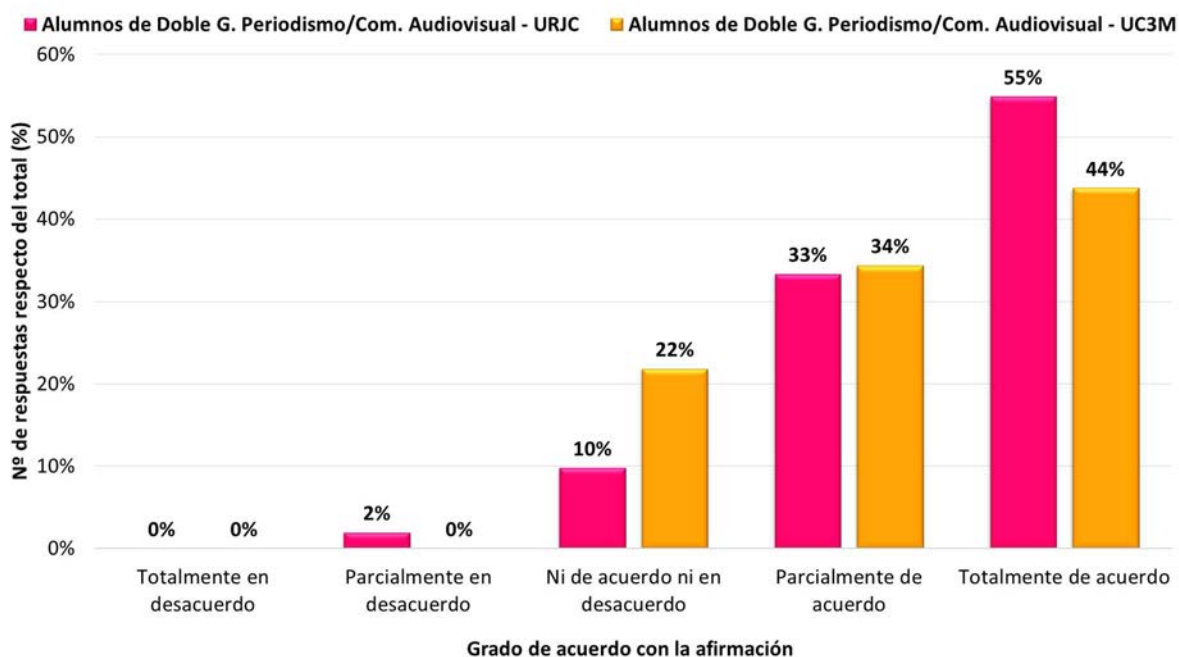


Figura 343

Pregunta B.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno

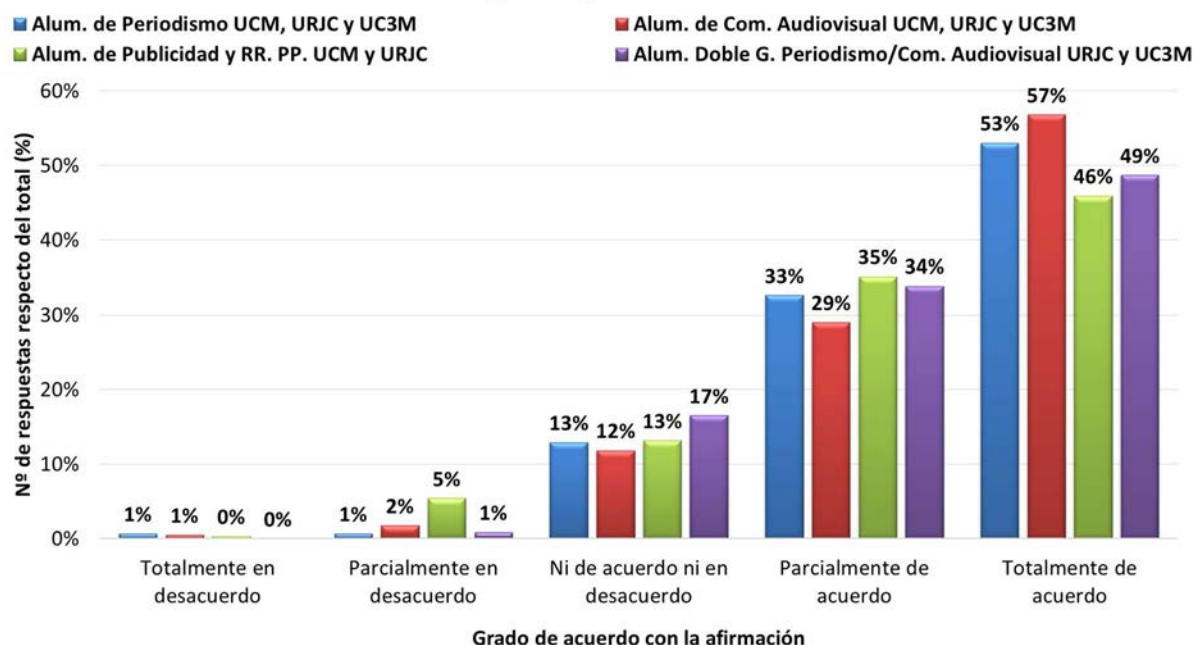
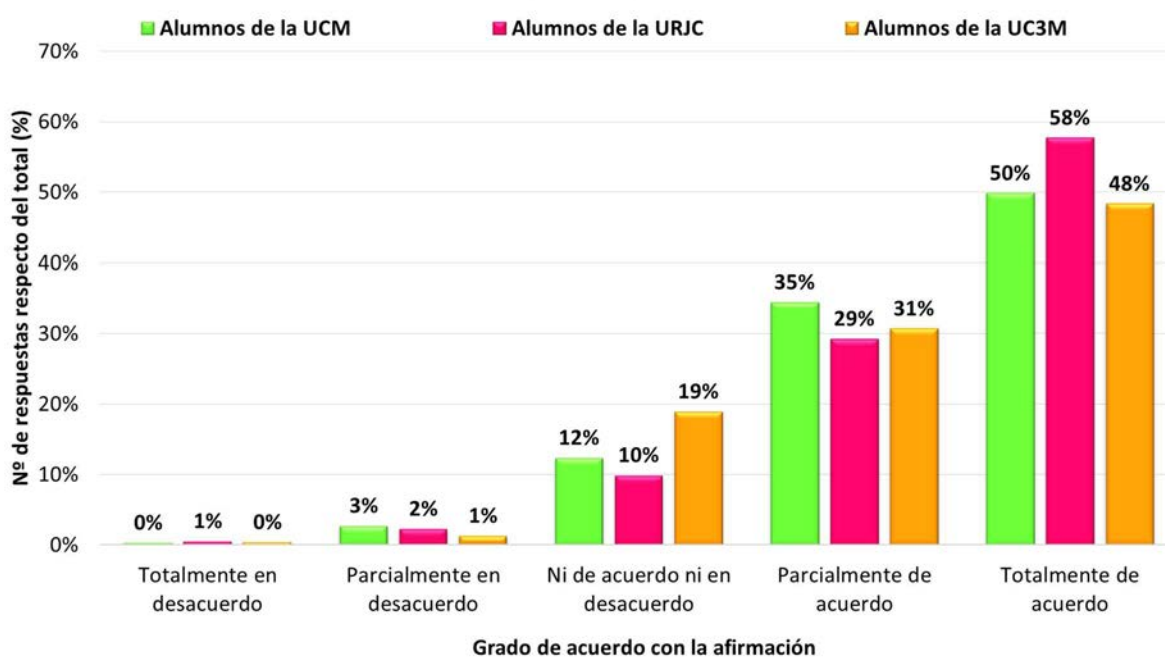


Figura 344

Pregunta B.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno



B.2.5 Resultados de la pregunta B.05

Figura 345

Pregunta B.05 - Resultados UCM - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

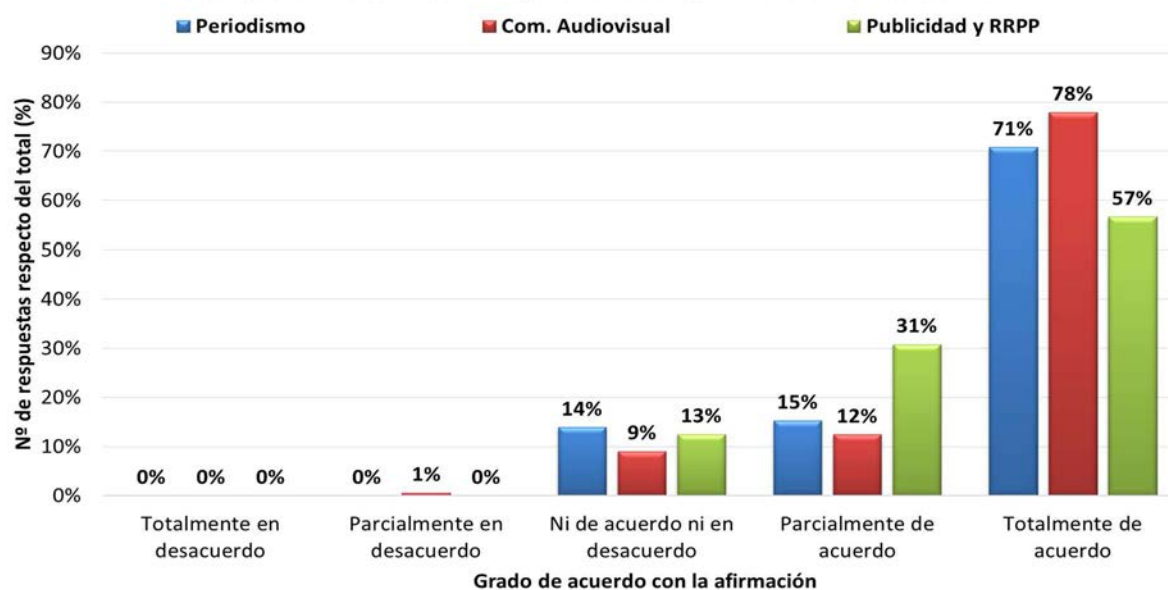


Figura 346

Pregunta B.05 - Resultados UCM - 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

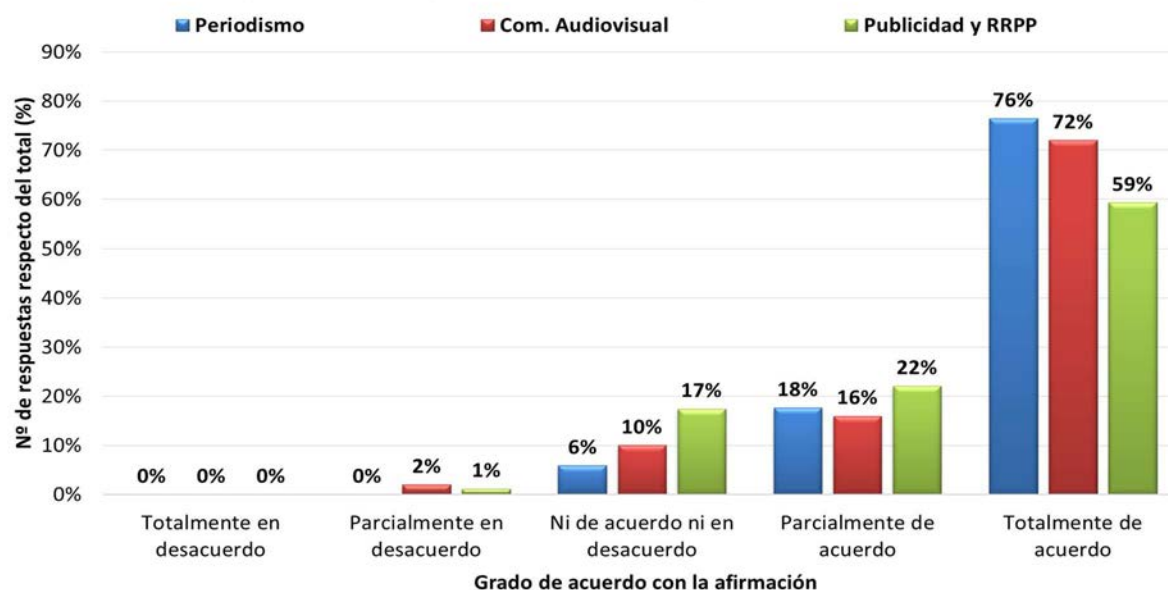


Figura 347

Pregunta B.05 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

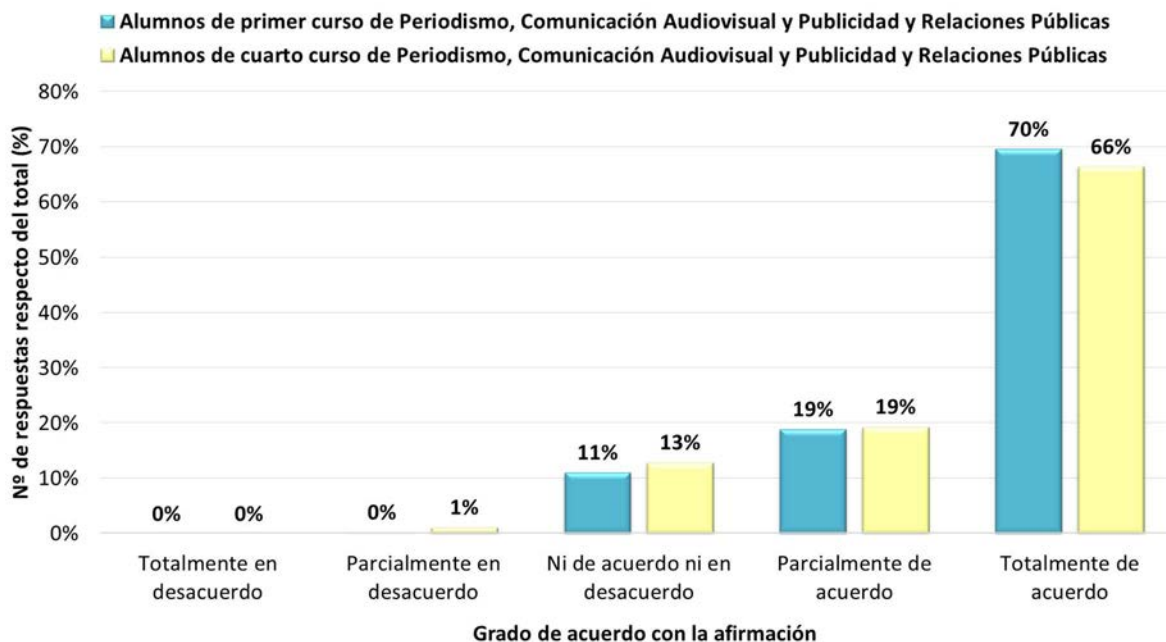


Figura 348

Pregunta B.05 - Resultados UCM especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

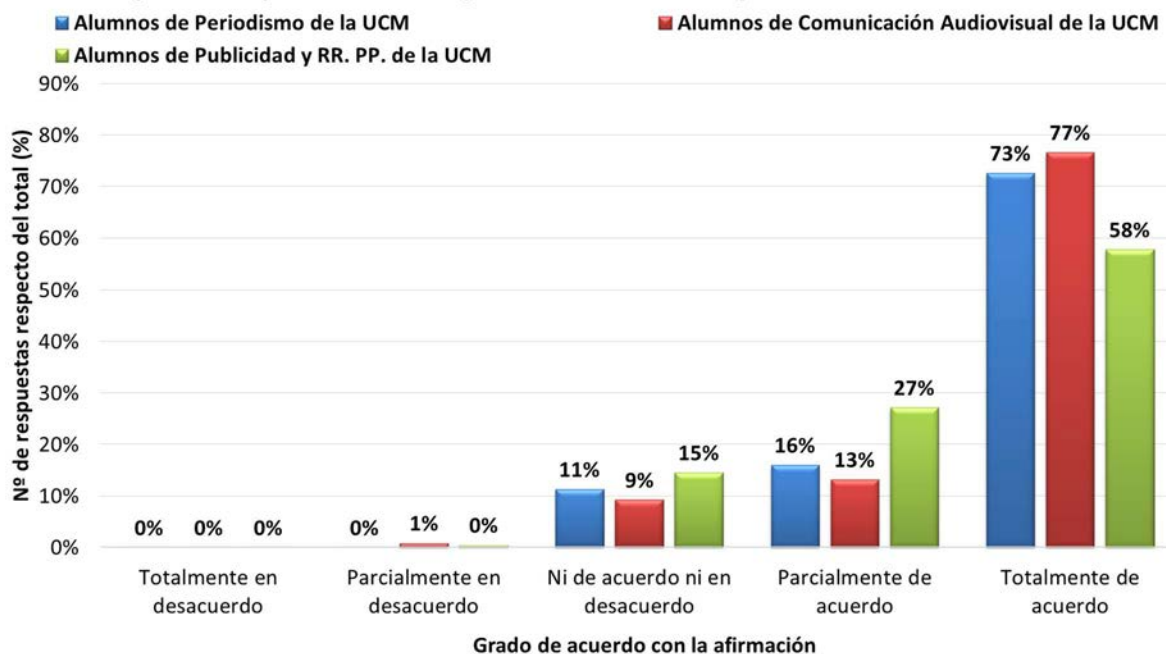


Figura 349

Pregunta B.05 - Resultados URJC - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

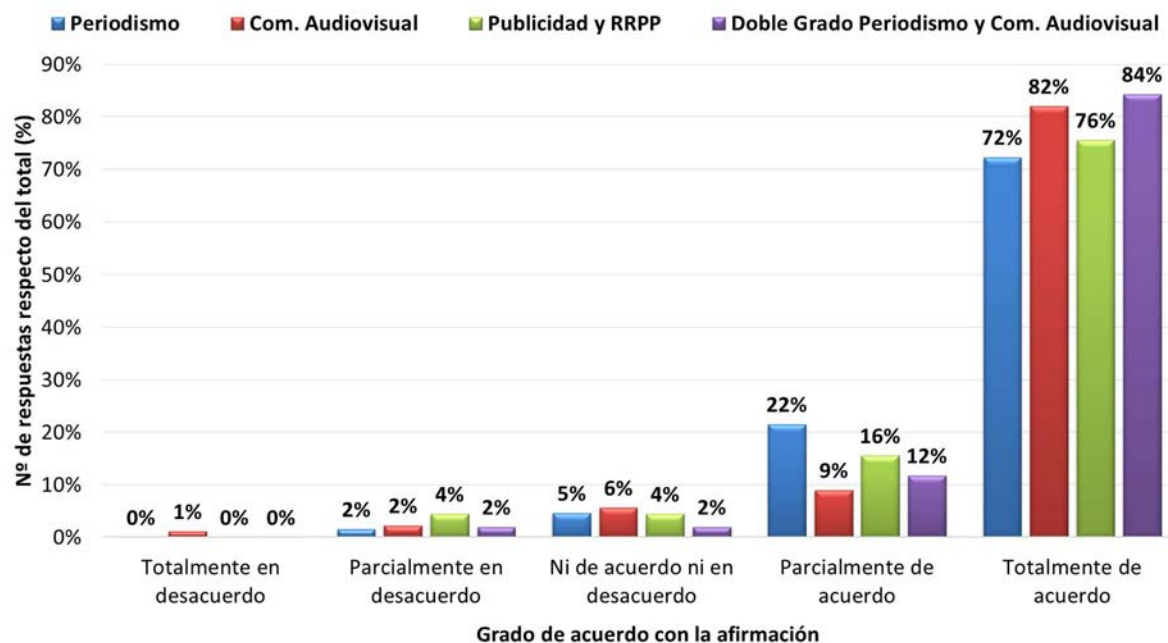
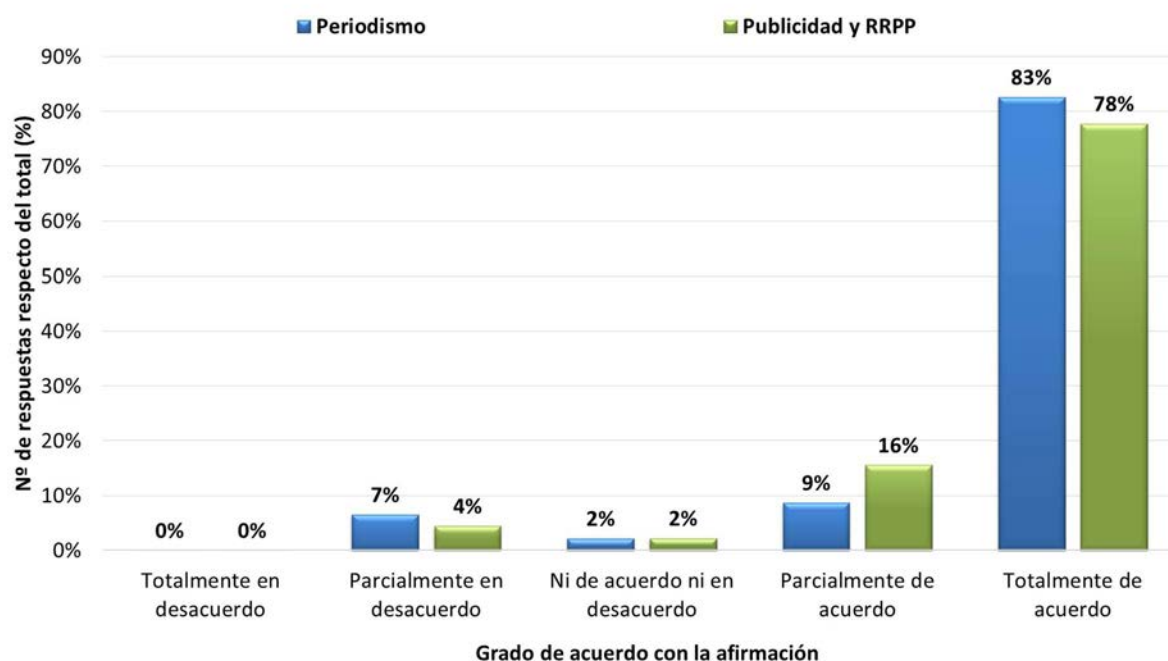


Figura 350

Pregunta B.05 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos



Resultados pregunta B.05

Figura 351

Pregunta B.05 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

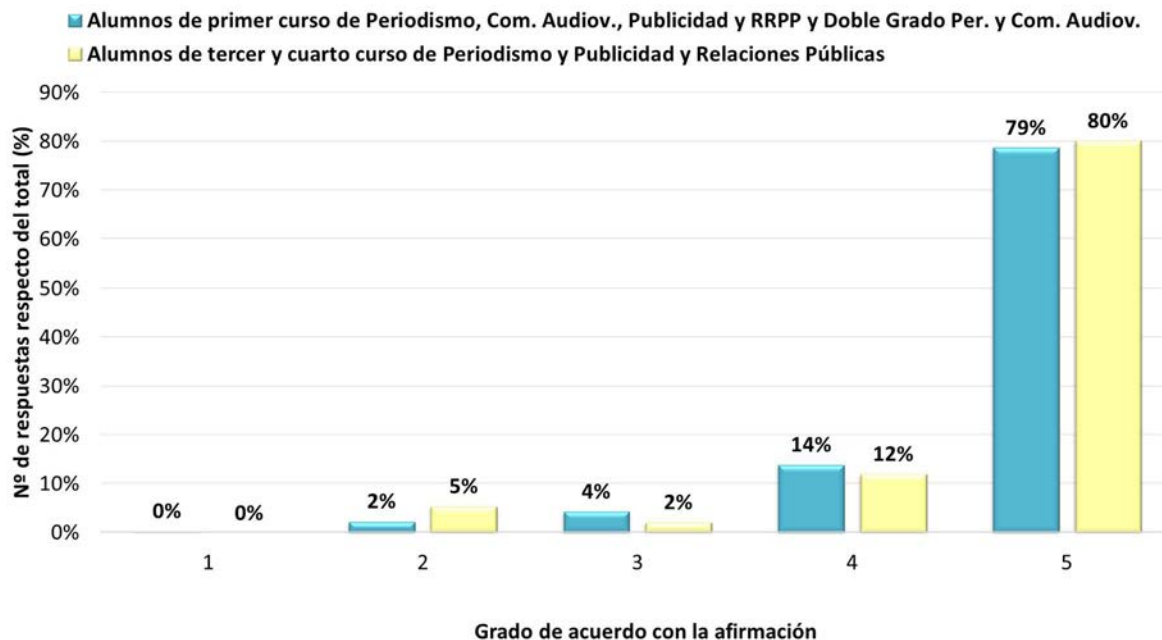


Figura 352

Pregunta B.05 - Resultados URJC especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

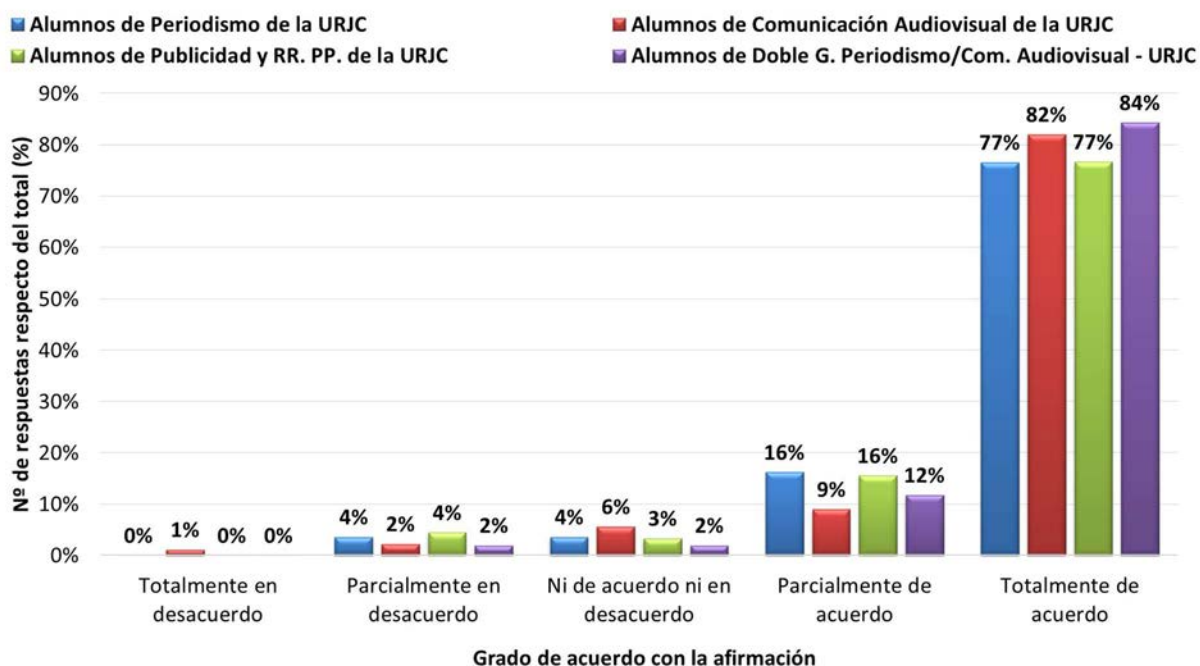


Figura 353

Pregunta B.05 - Resultados UC3M - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

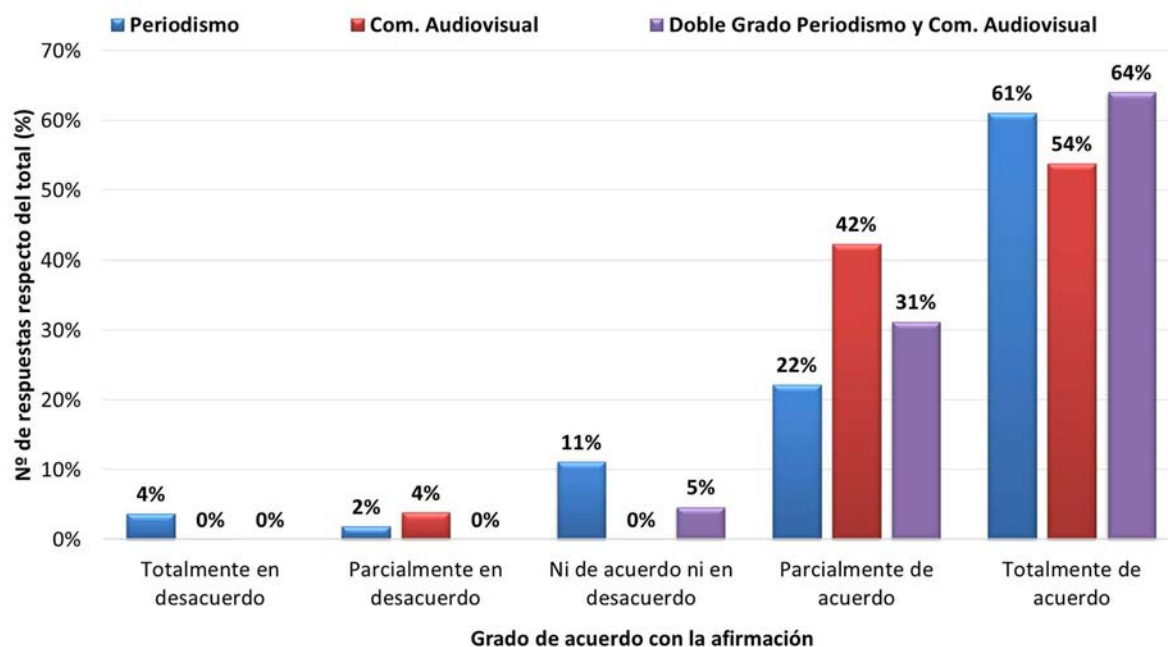


Figura 354

Pregunta B.05 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

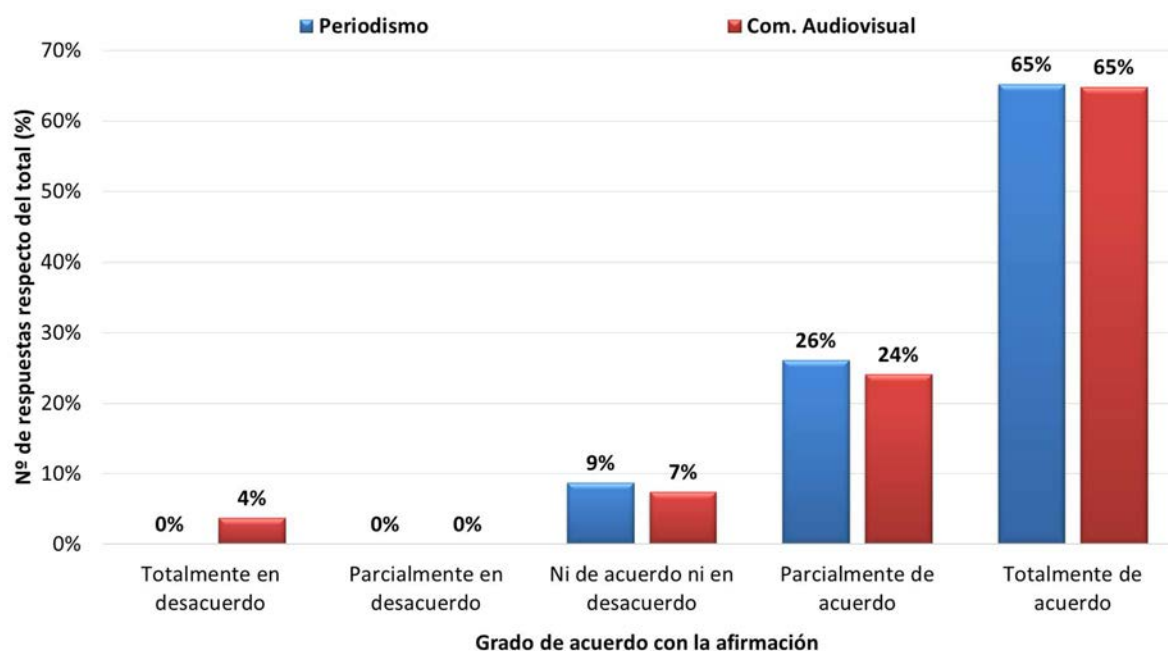


Figura 355

Pregunta B.05 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

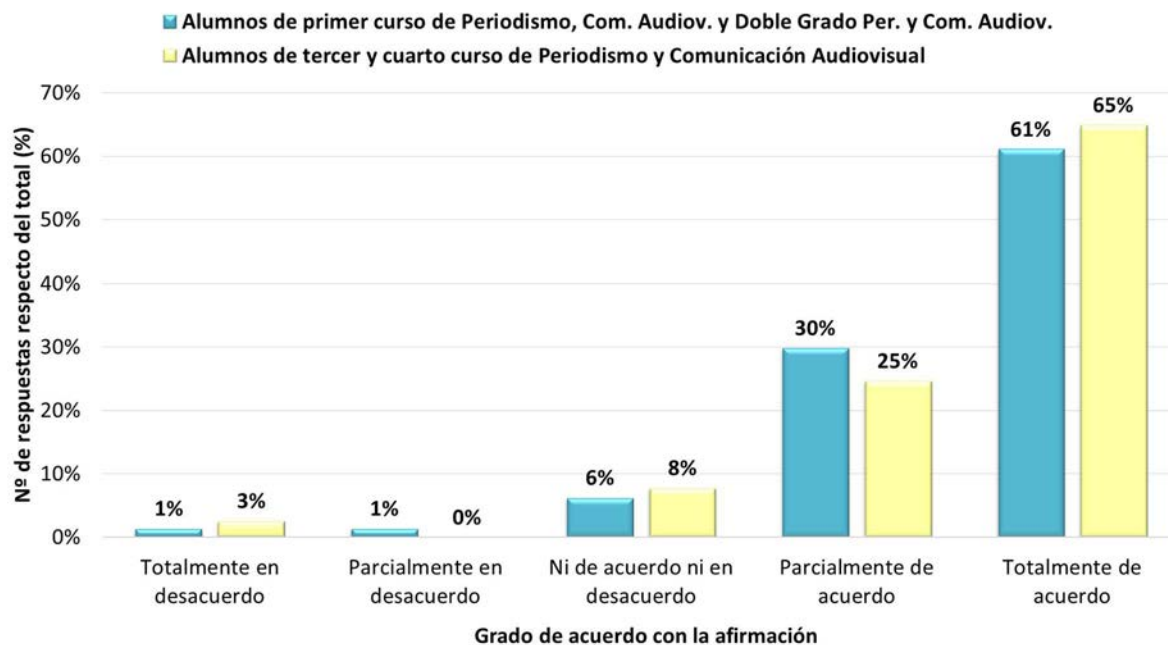


Figura 356

Pregunta B.05 - Resultados UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

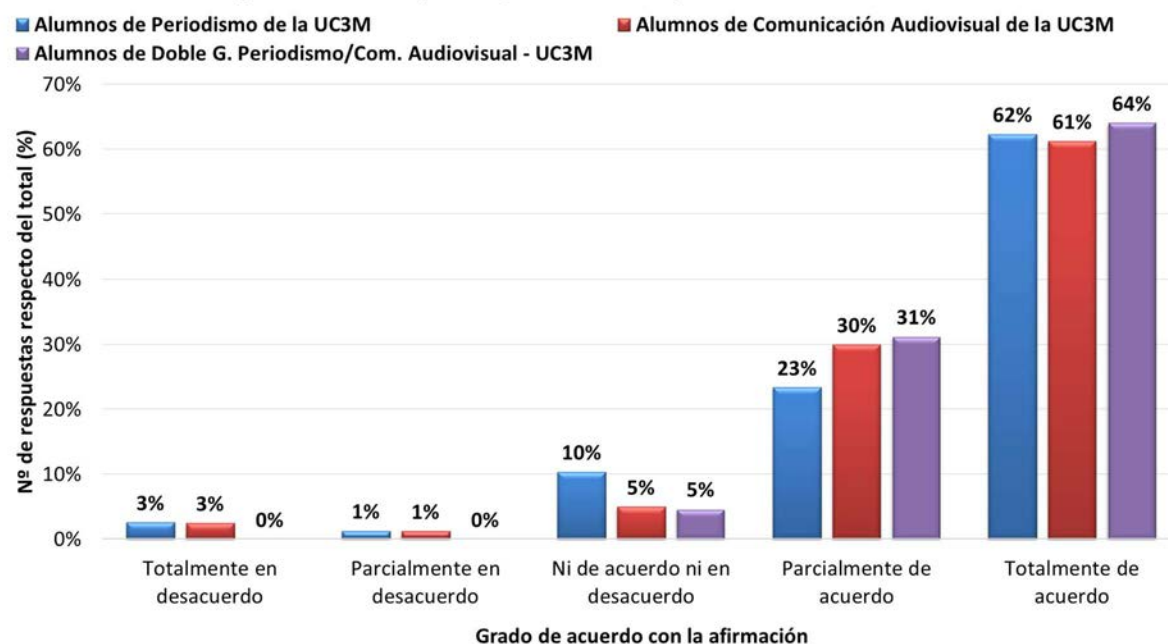


Figura 357

Pregunta B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

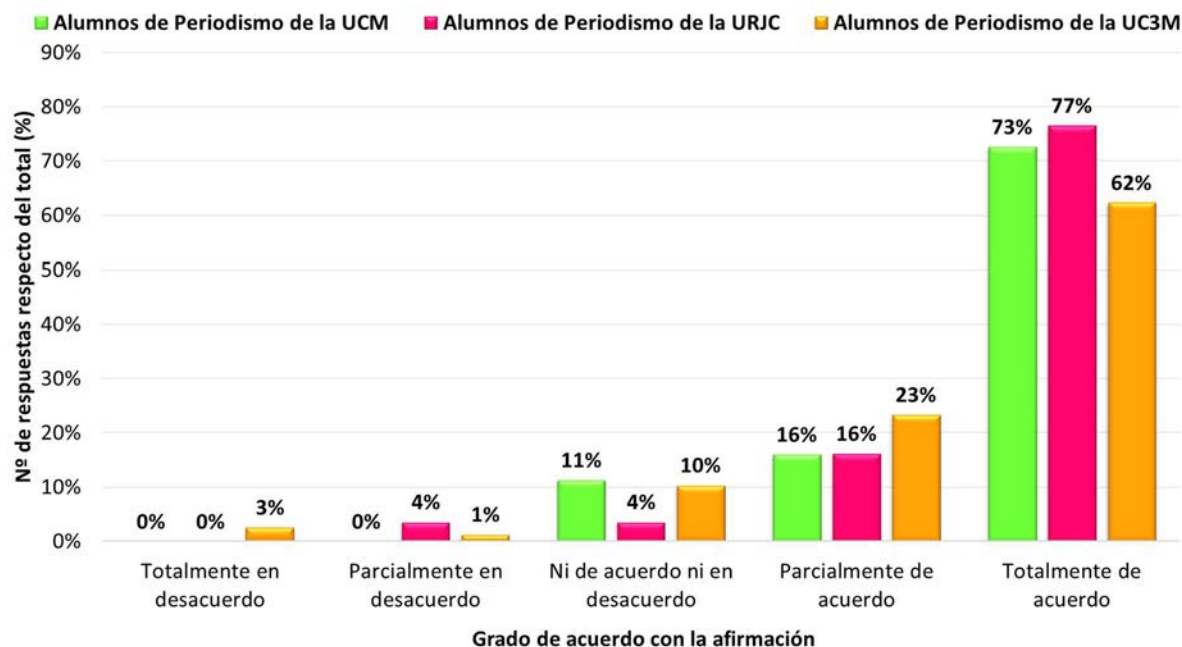
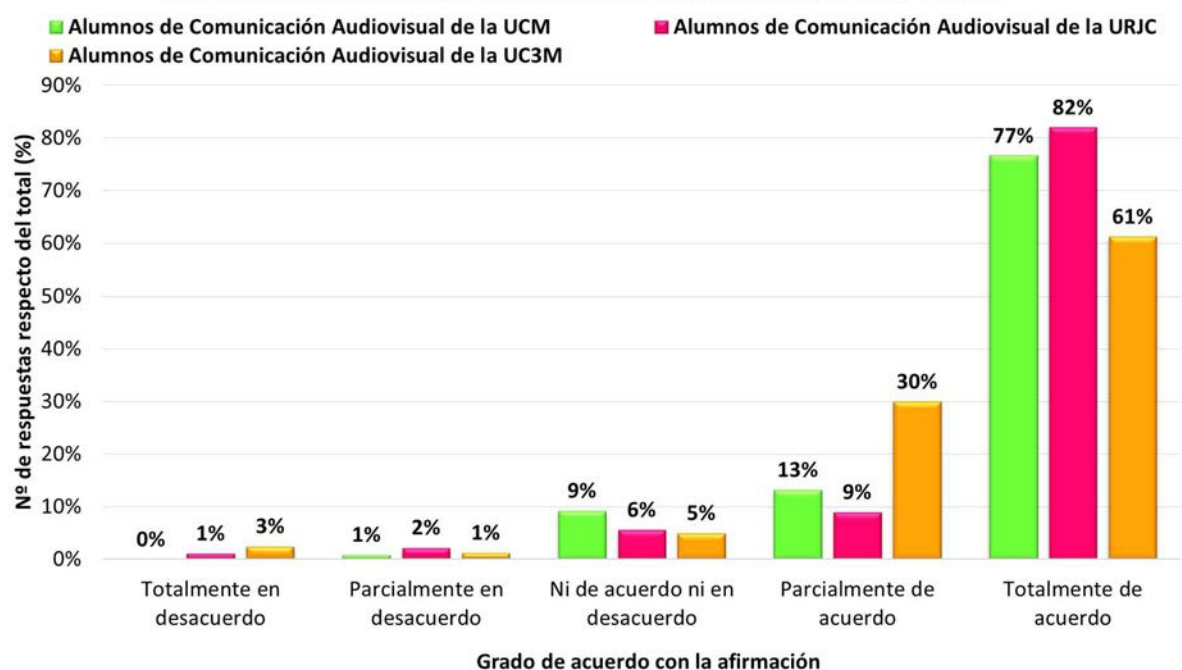


Figura 358

Pregunta B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos



Resultados pregunta B.05

Figura 359

Pregunta B.05 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

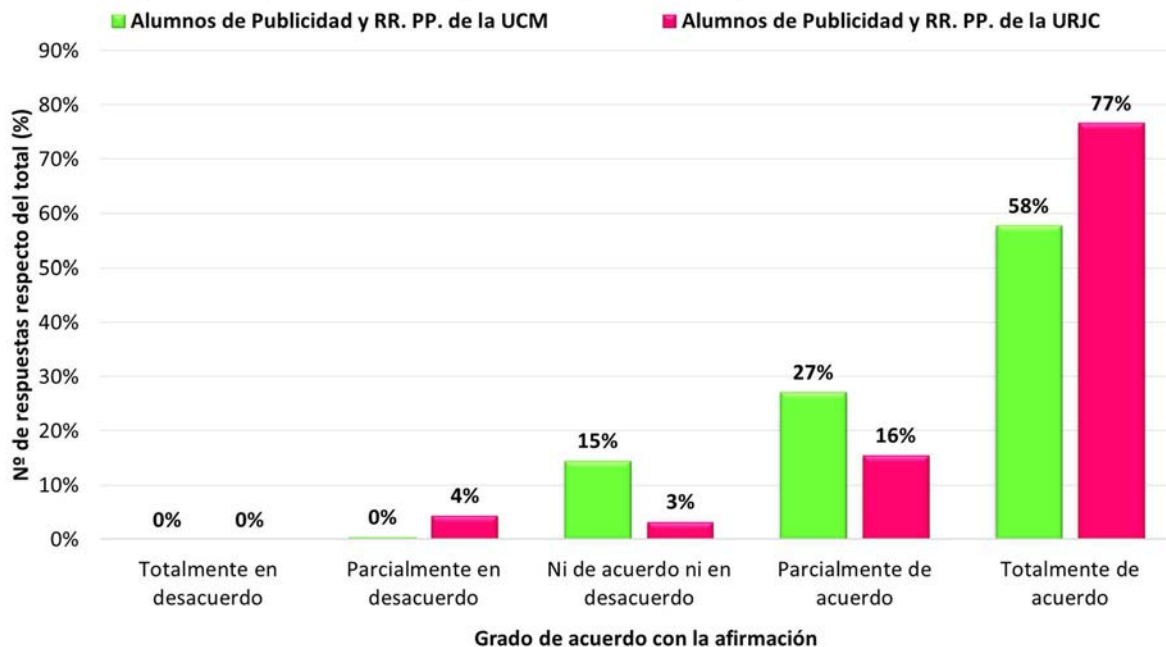


Figura 360

Pregunta B.05 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

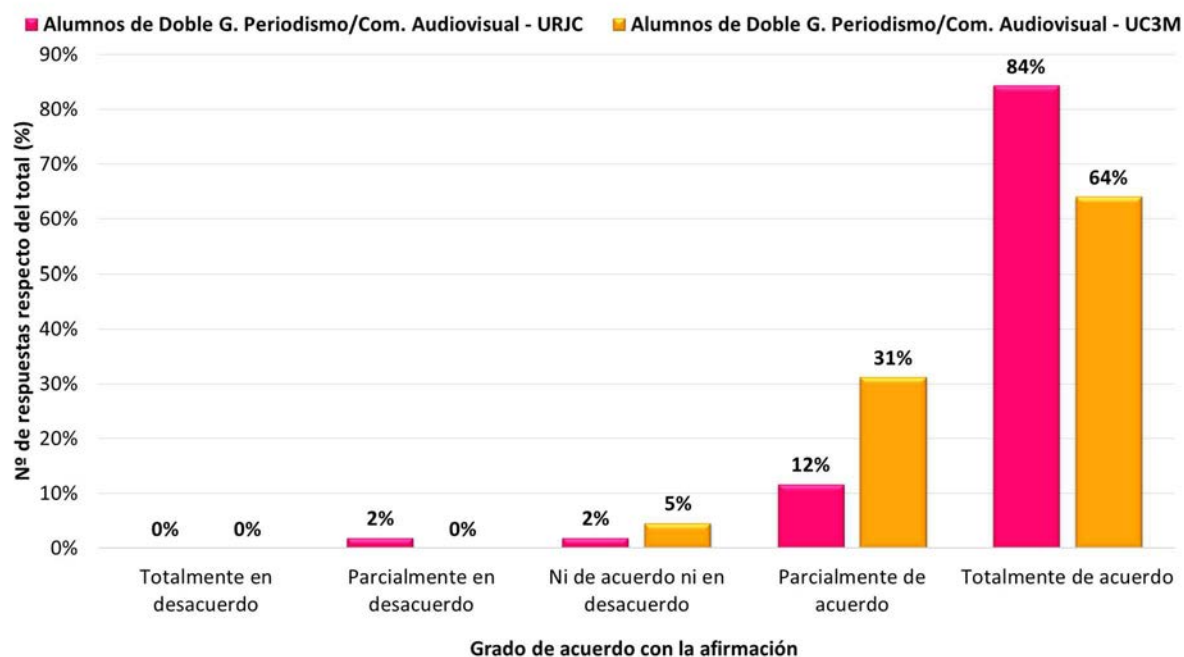


Figura 361

Pregunta B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

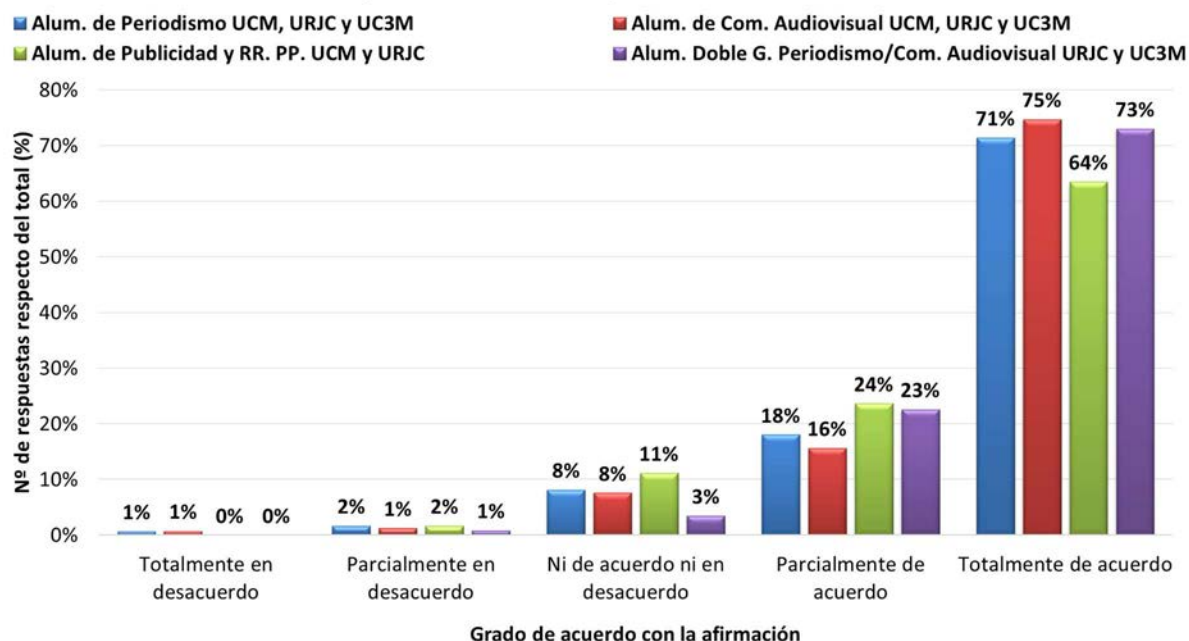
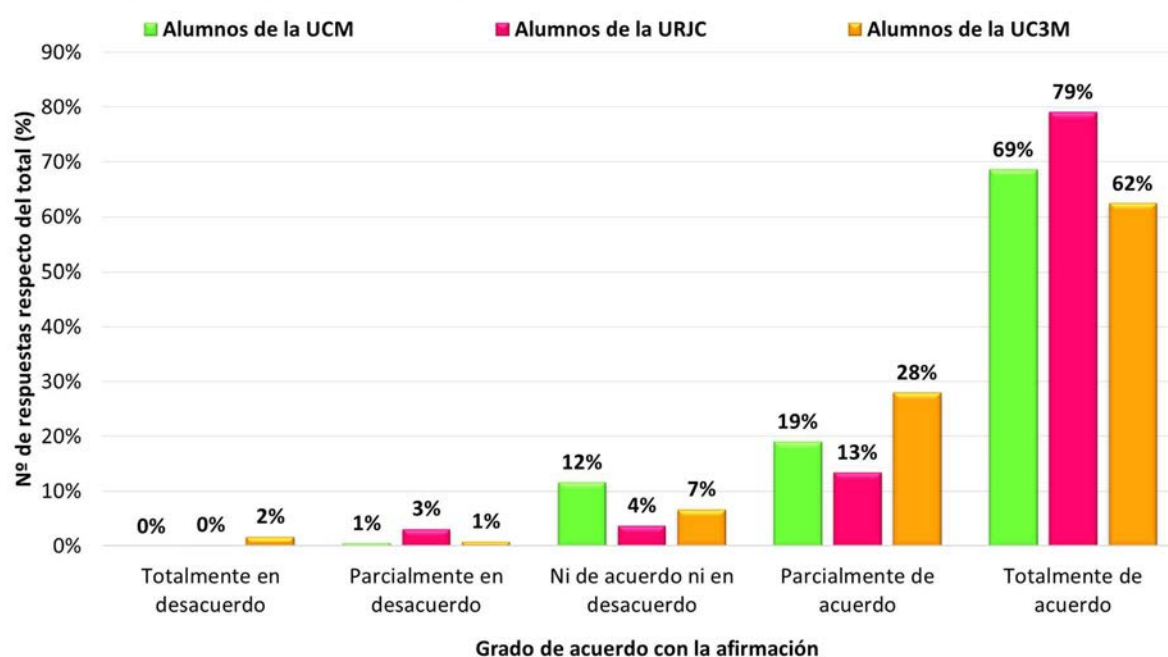


Figura 362

Pregunta B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores se preocupen de que usted aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos



B.2.6 Resultados de la pregunta B.06

Figura 363

Pregunta B.06 - Resultados UCM - 1er curso

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

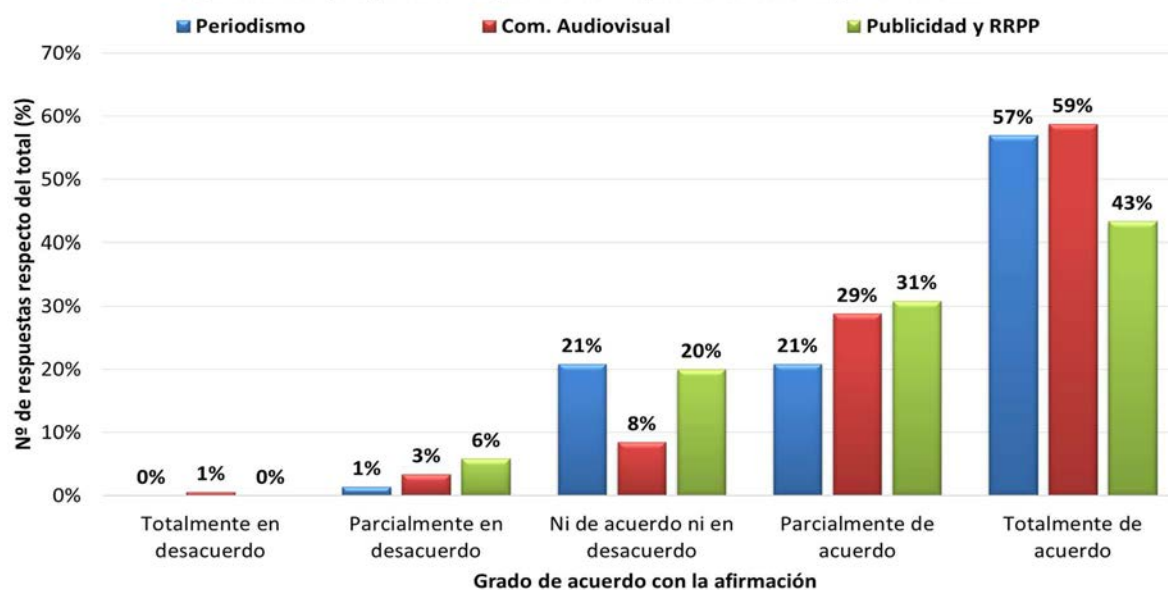
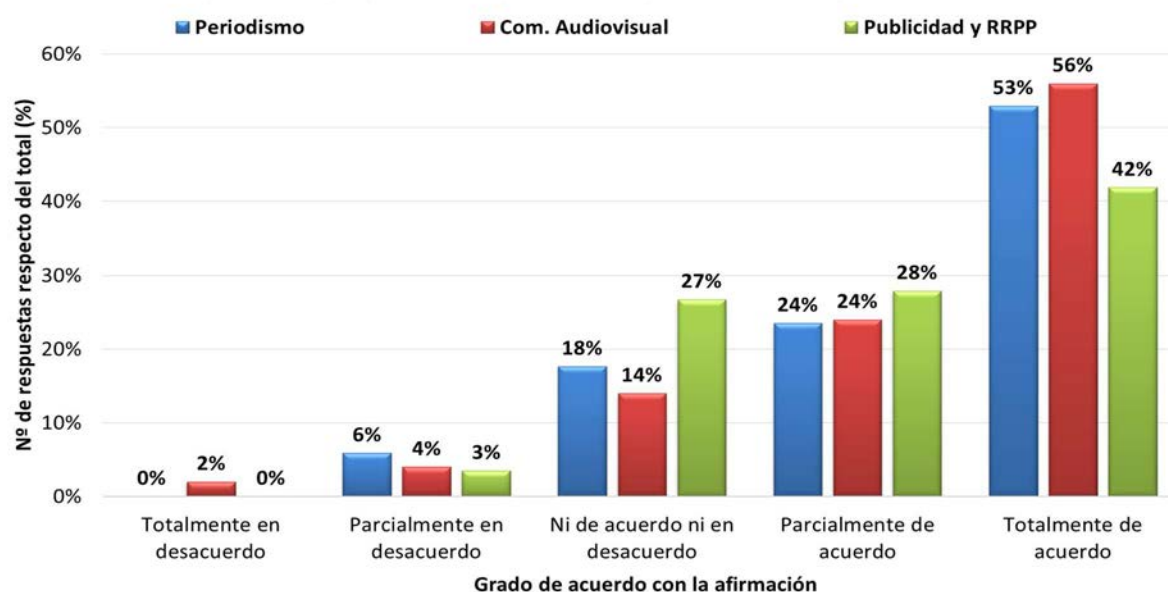


Figura 364

Pregunta B.06 - Resultados UCM - 4º curso

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta



Resultados pregunta B.06

Figura 365

Pregunta B.06 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

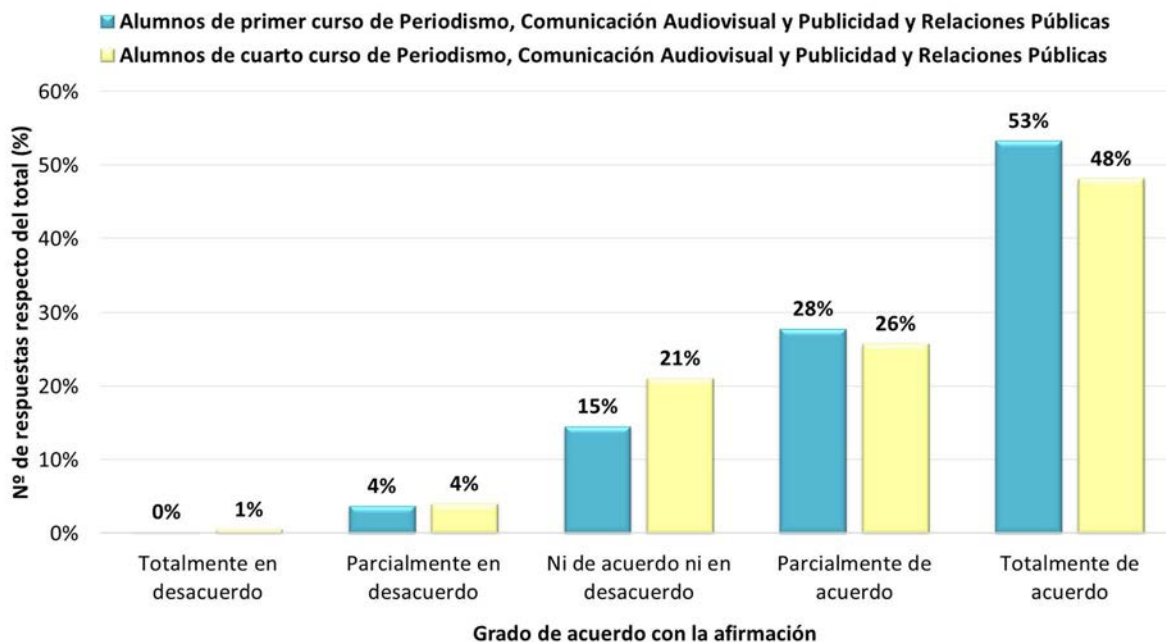


Figura 366

Pregunta B.06 - Resultados UCM especialidades

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

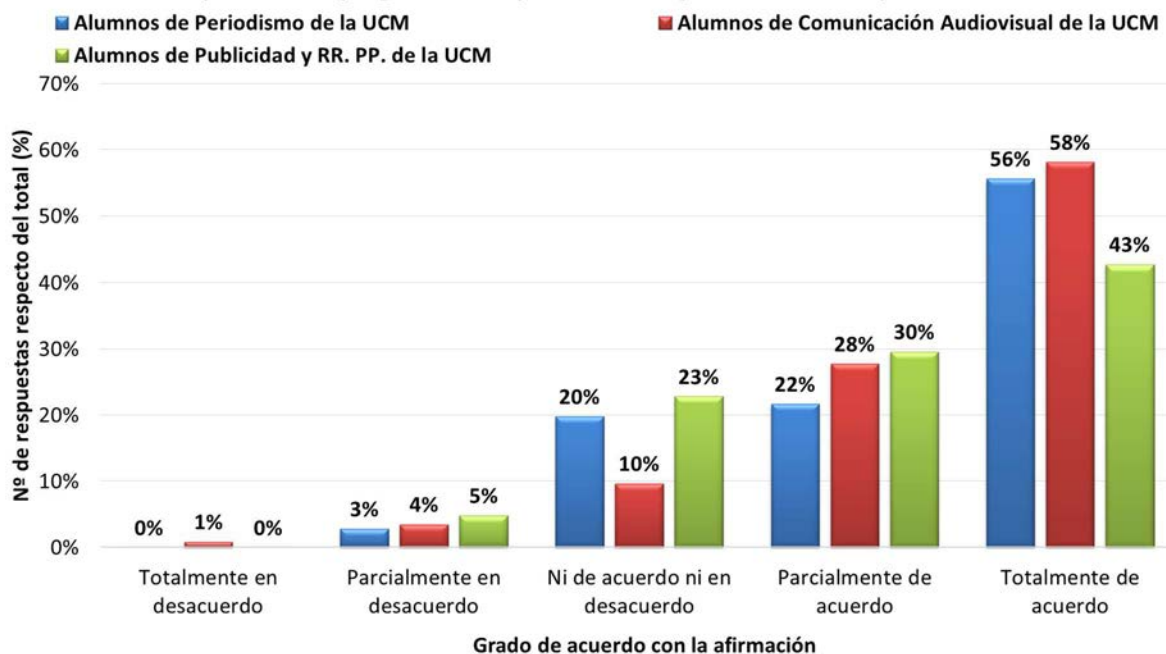


Figura 367

Pregunta B.06 - Resultados URJC - 1er curso

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

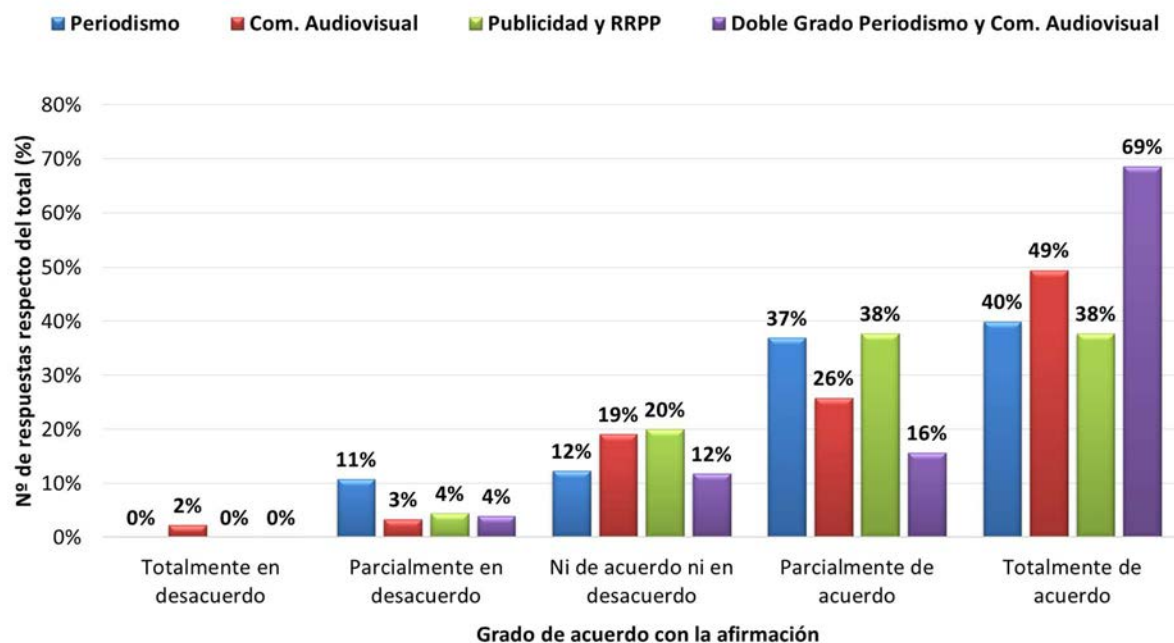
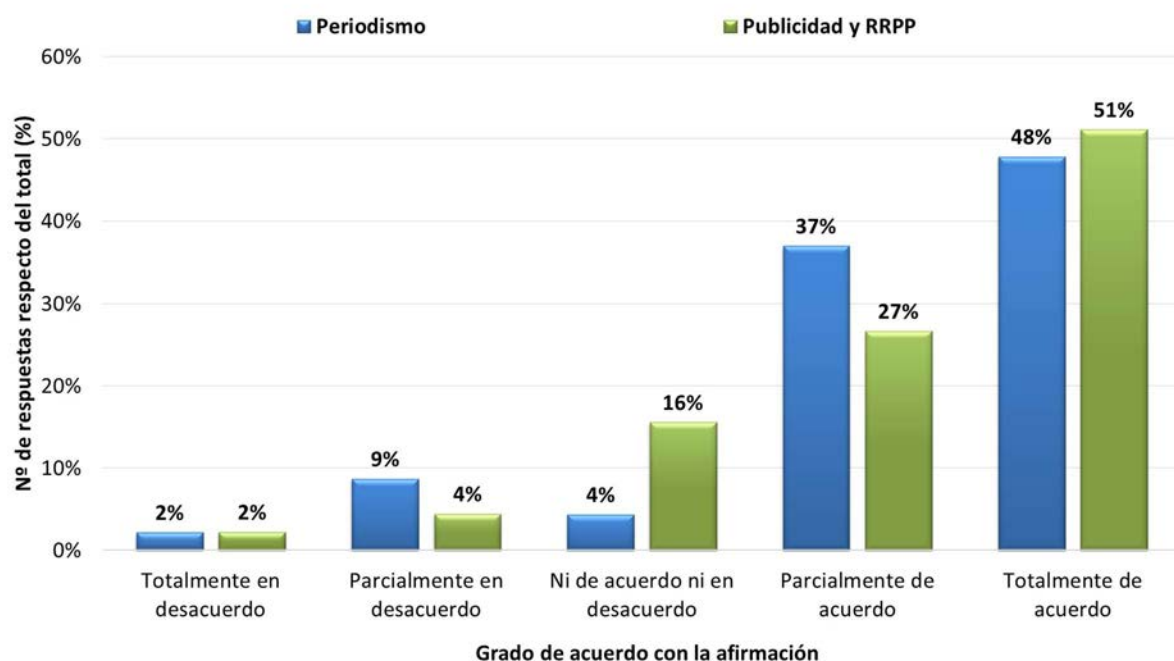


Figura 368

Pregunta B.06 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta



Resultados pregunta B.06

Figura 369

Pregunta B.06 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

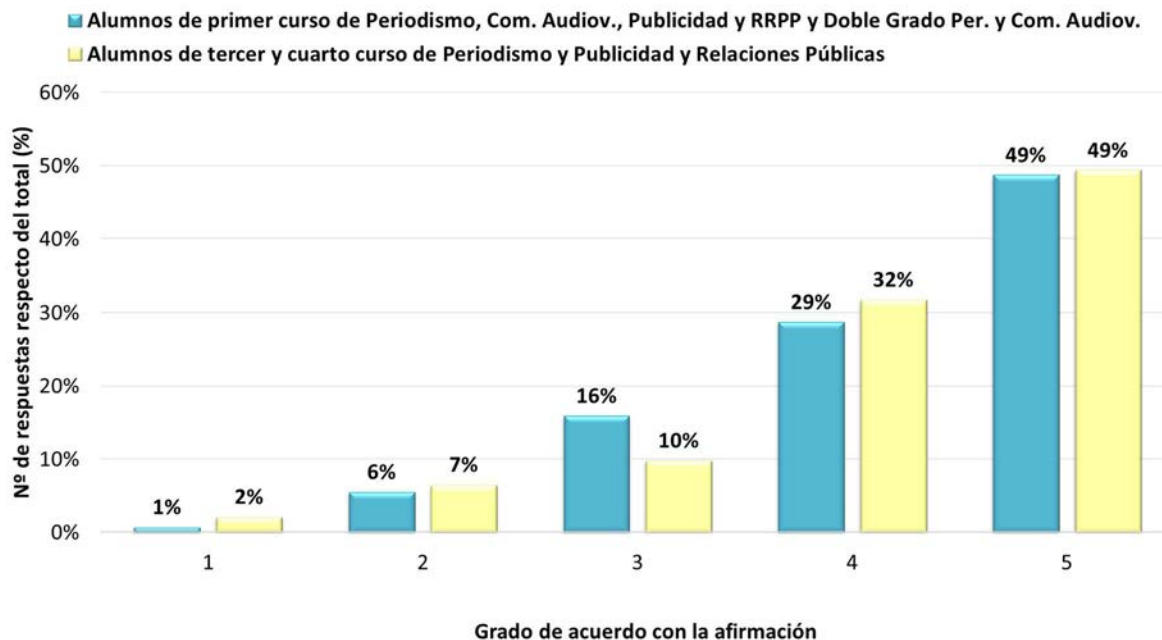


Figura 370

Pregunta B.06 - Resultados URJC especialidades

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

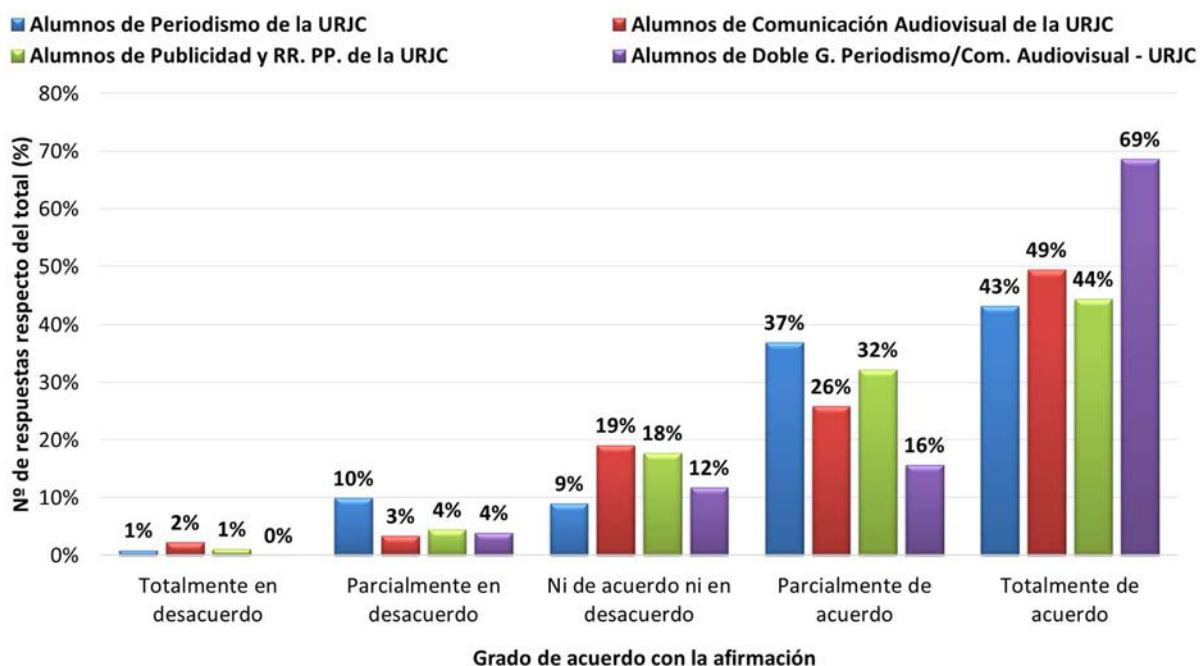


Figura 371

Pregunta B.06 - Resultados UC3M - 1er curso

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

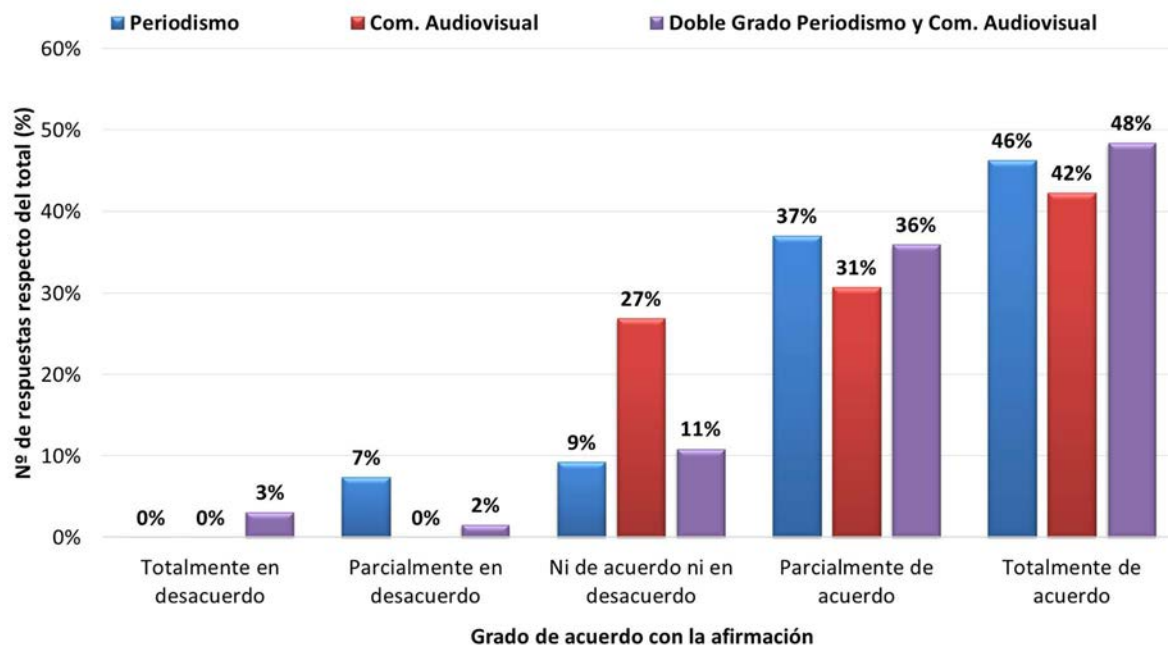


Figura 372

Pregunta B.06 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

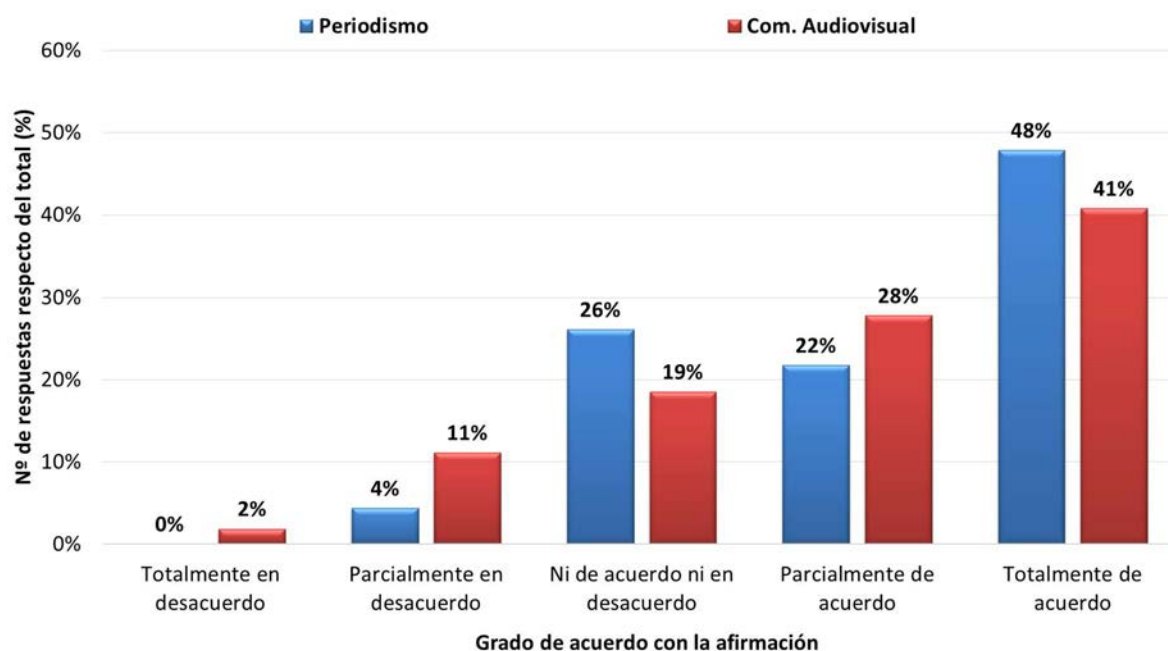


Figura 373

Pregunta B.06 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

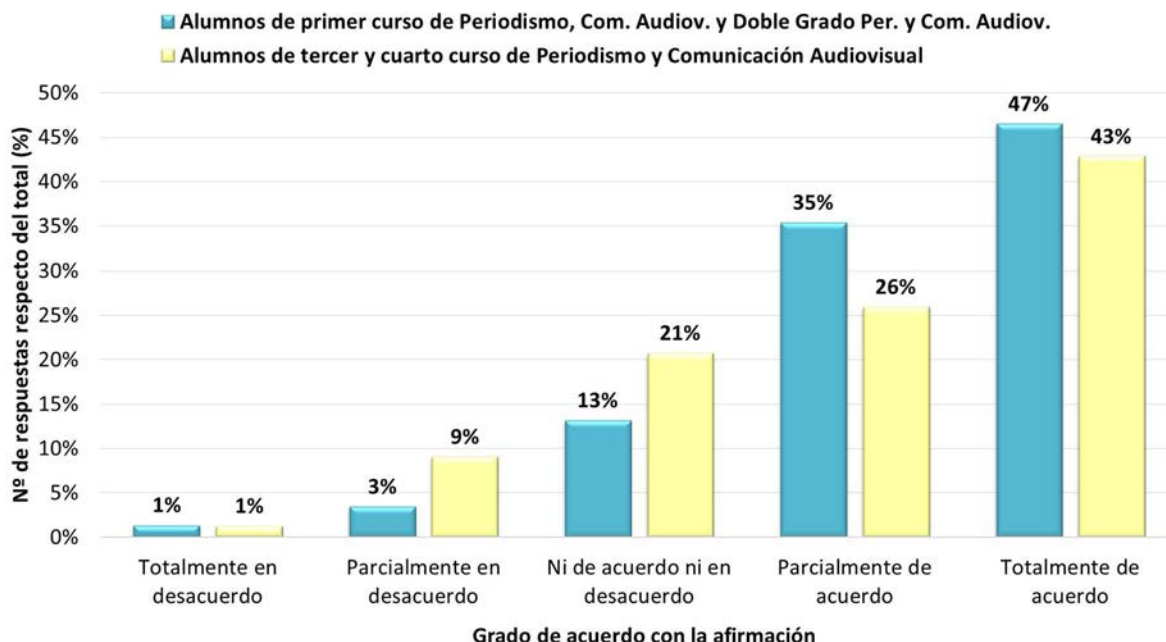


Figura 374

Pregunta B.06 - Resultados UC3M especialidades

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

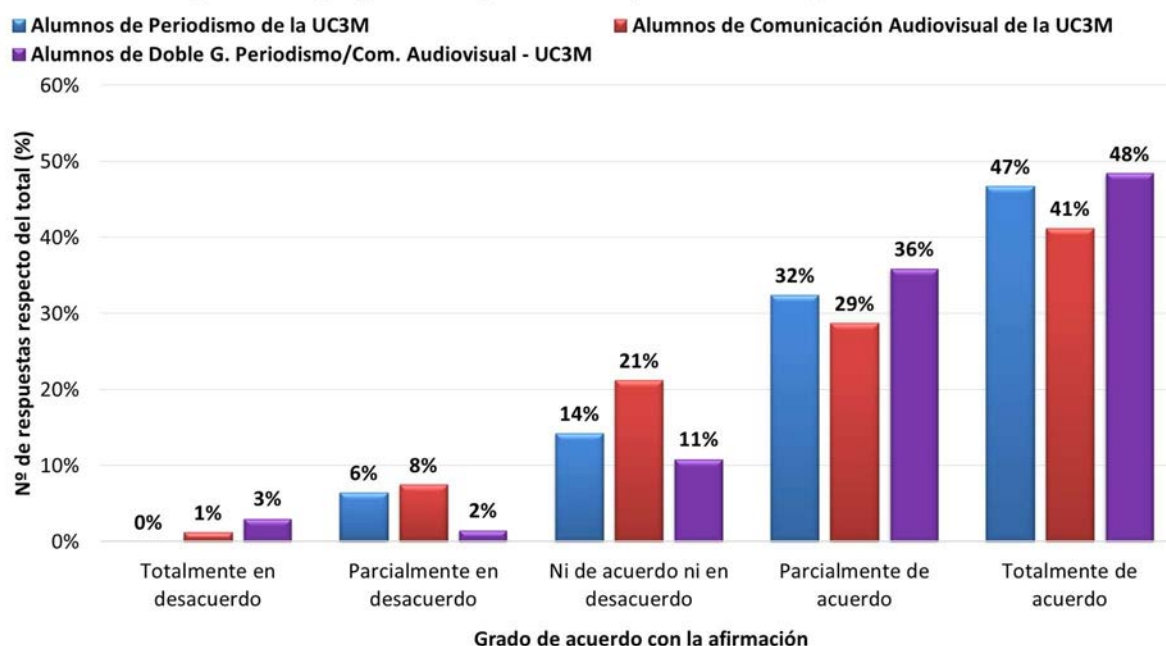


Figura 375

Pregunta B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

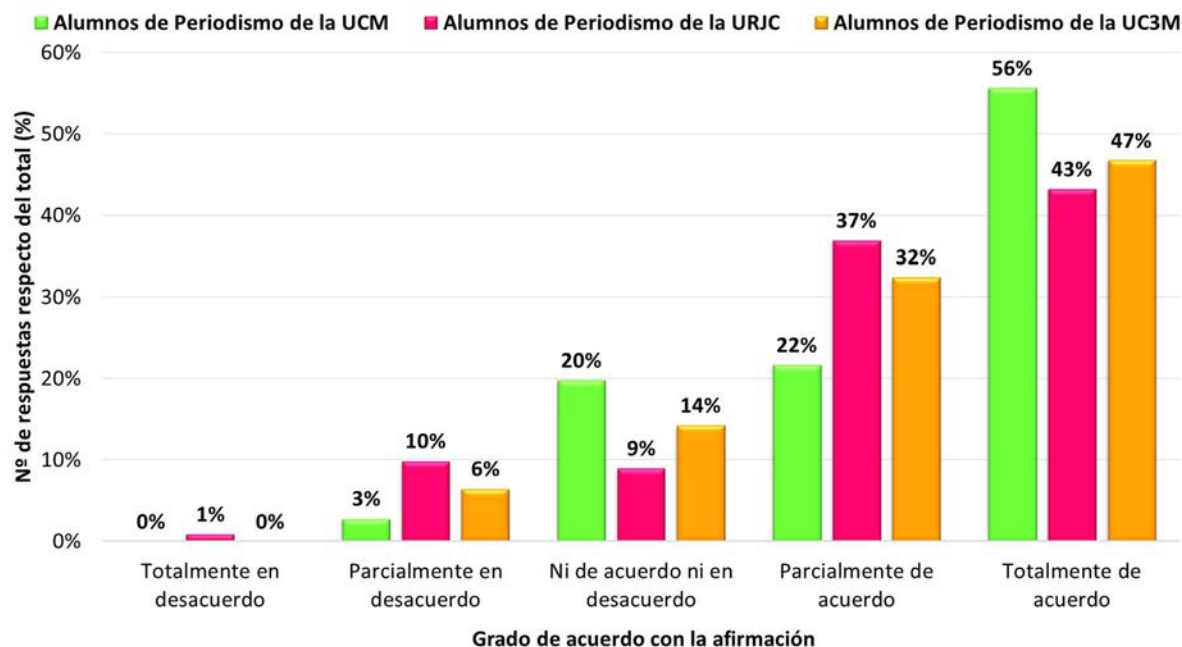
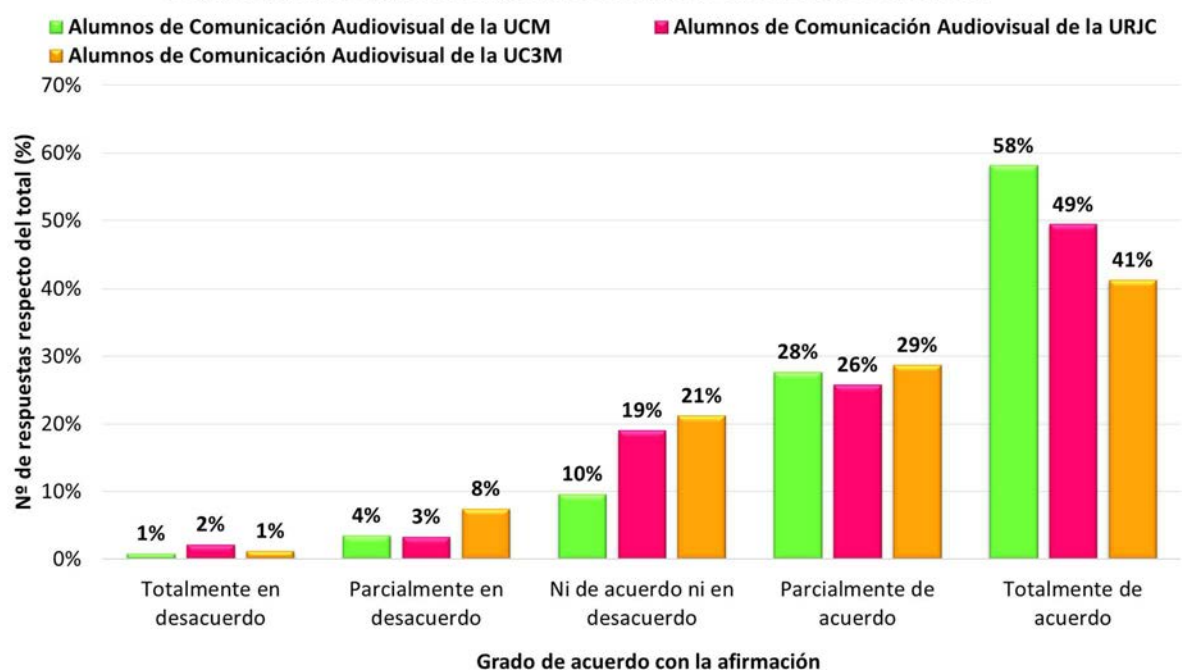


Figura 376

Pregunta B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta



Resultados pregunta B.06

Figura 377

Pregunta B.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

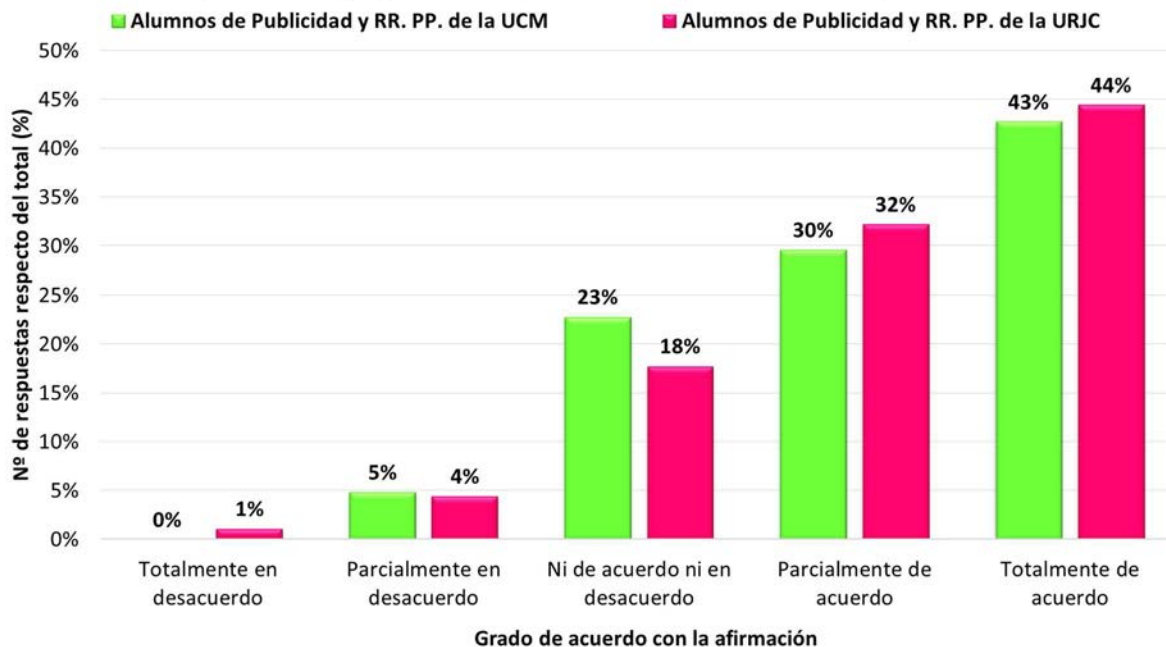


Figura 378

Pregunta B.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

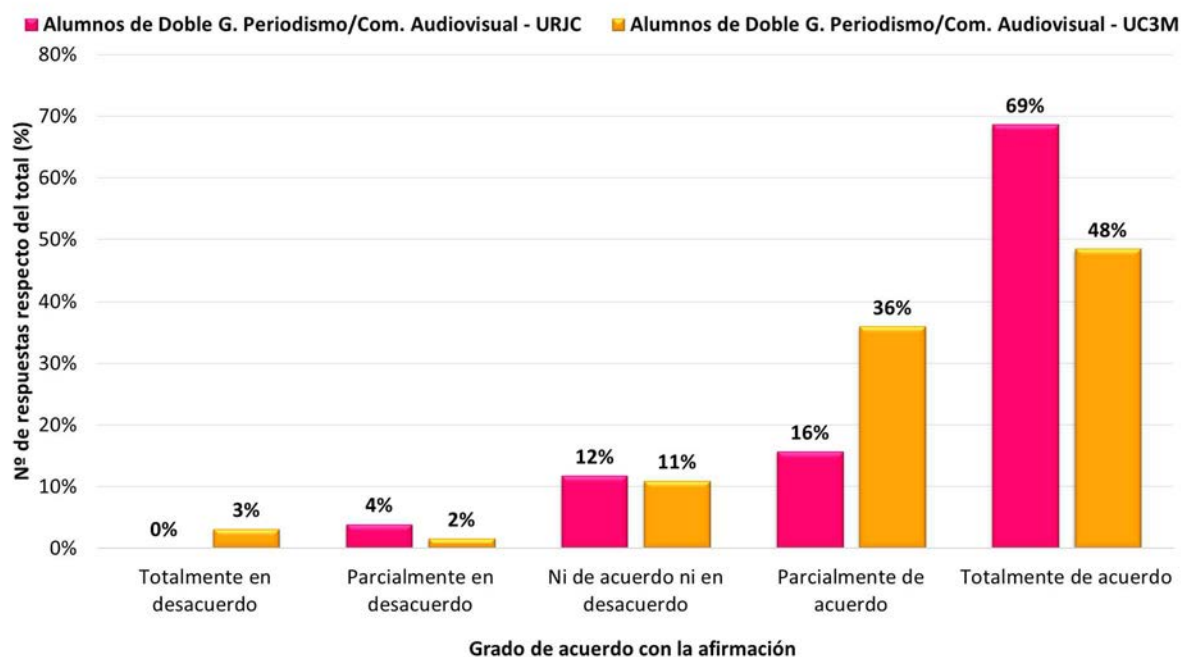


Figura 379

Pregunta B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

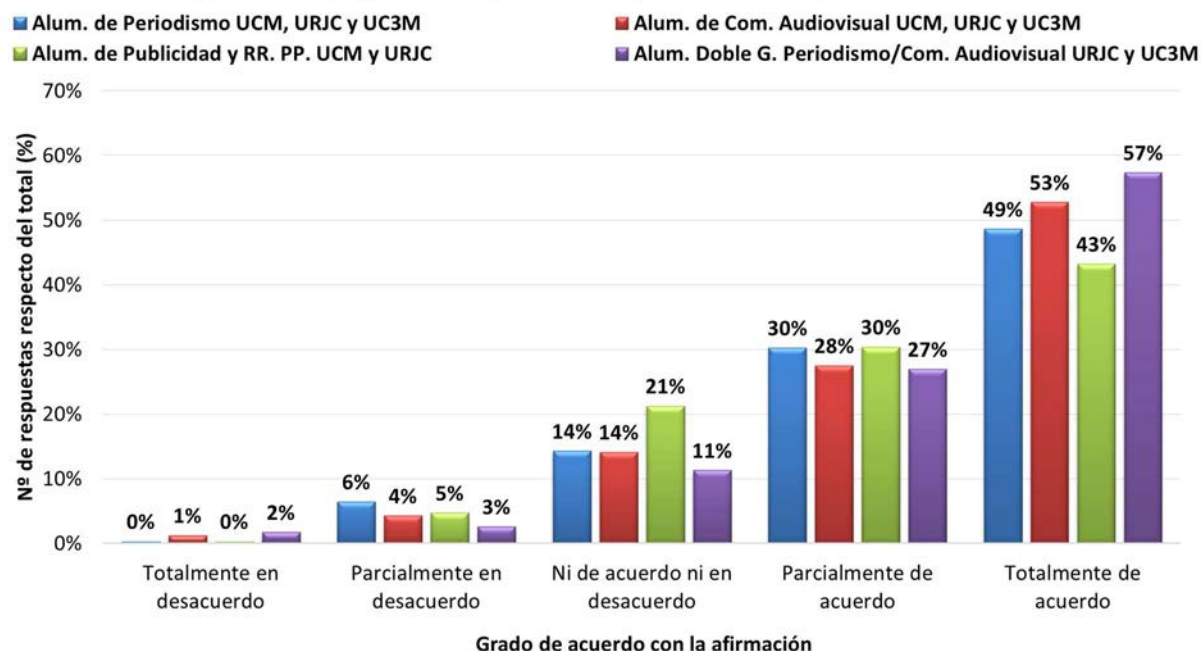
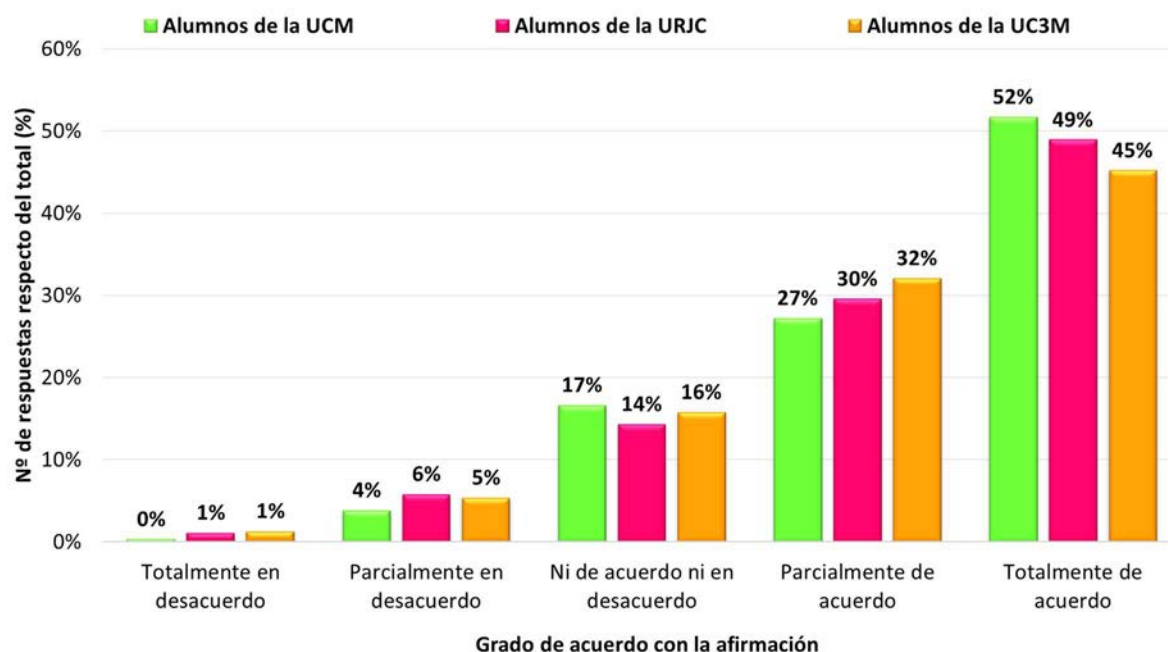


Figura 380

Pregunta B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Usted considera importante que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta



B.2.7 Resultados de la pregunta B.07

Figura 381

Pregunta B.07 - Resultados UCM - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo

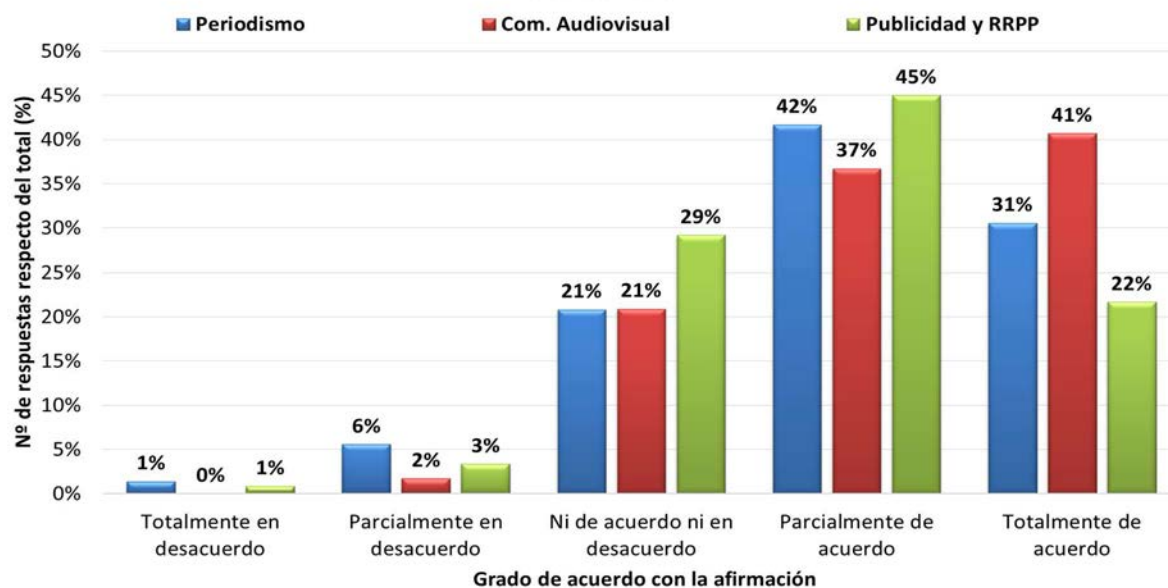


Figura 382

Pregunta B.07 - Resultados UCM - 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo

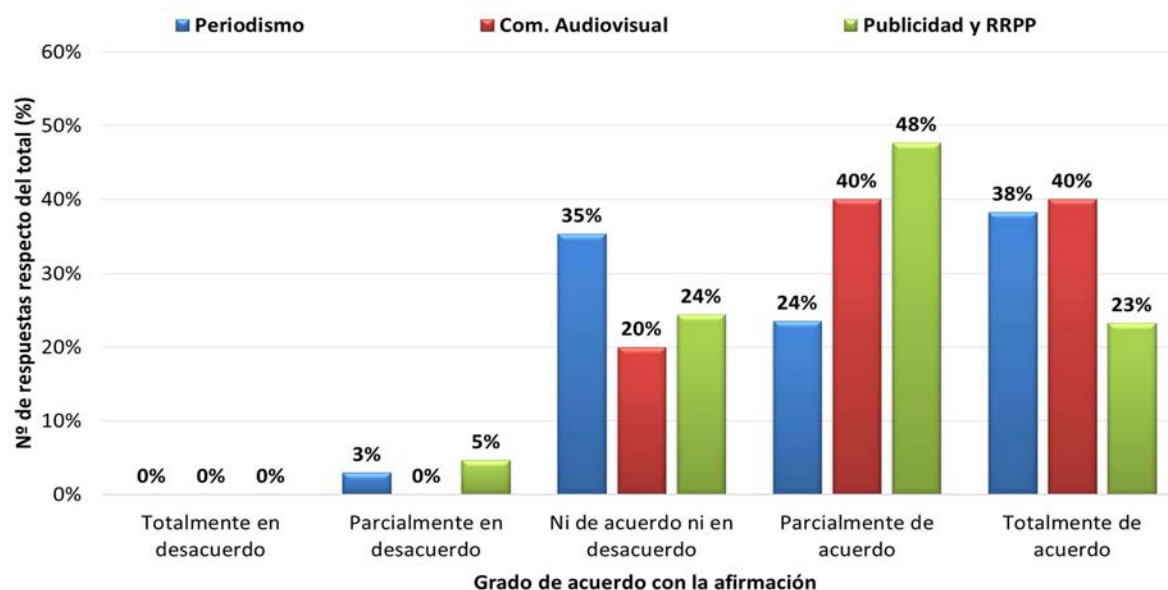


Figura 383

Pregunta B.07 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo

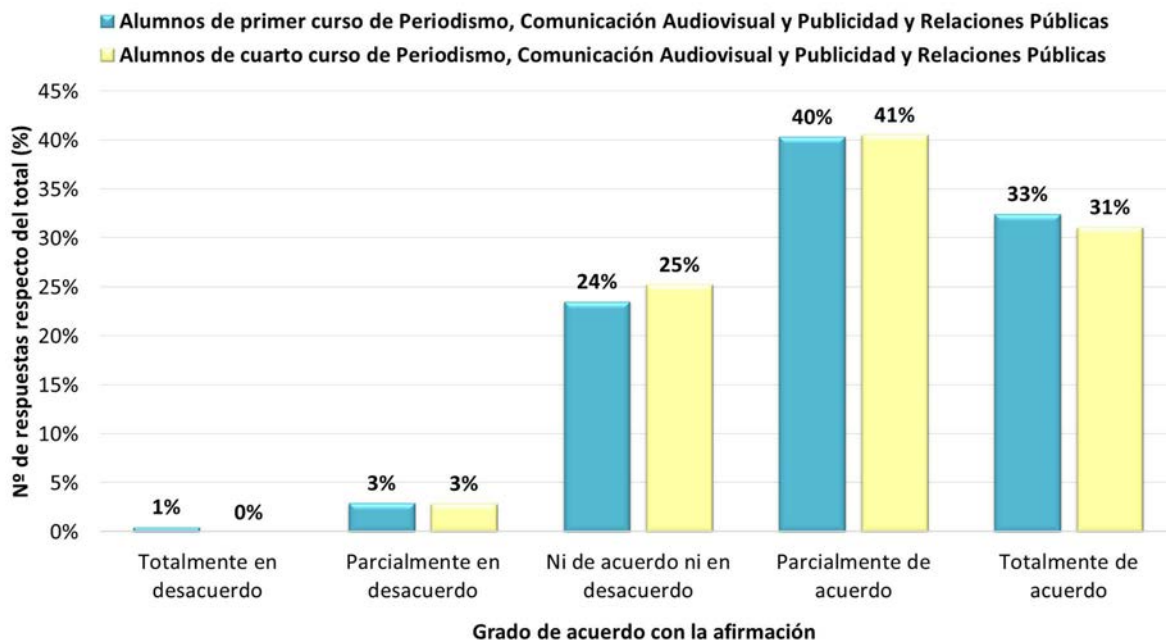


Figura 384

Pregunta B.07 - Resultados UCM especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo

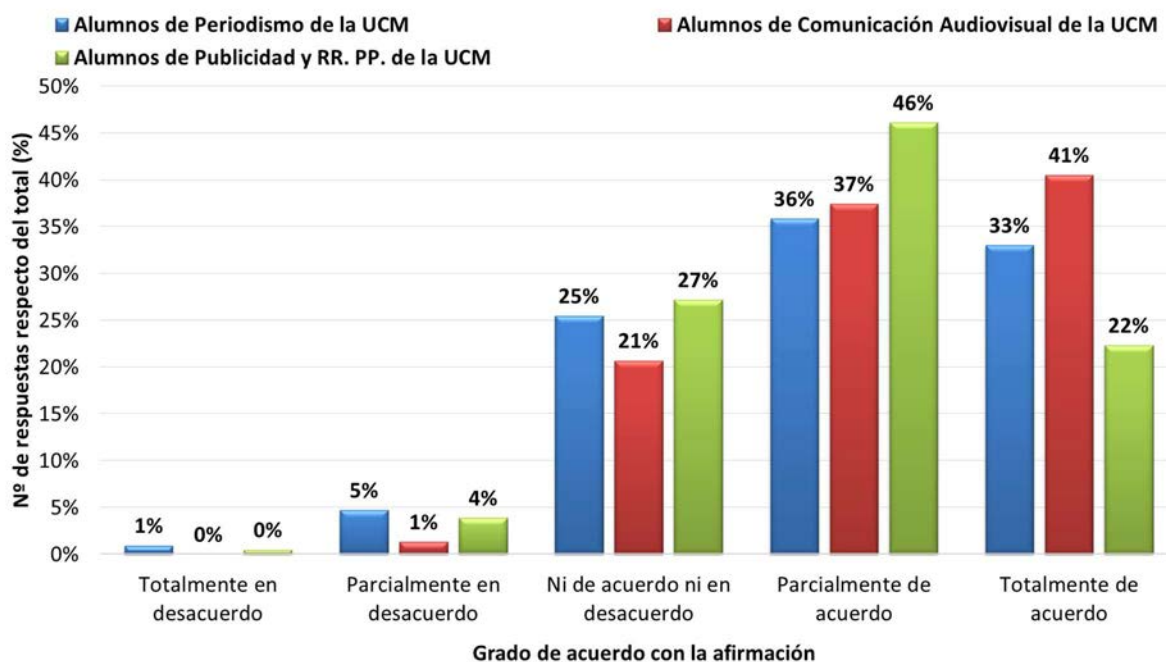


Figura 385

Pregunta B.07 - Resultados URJC - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo

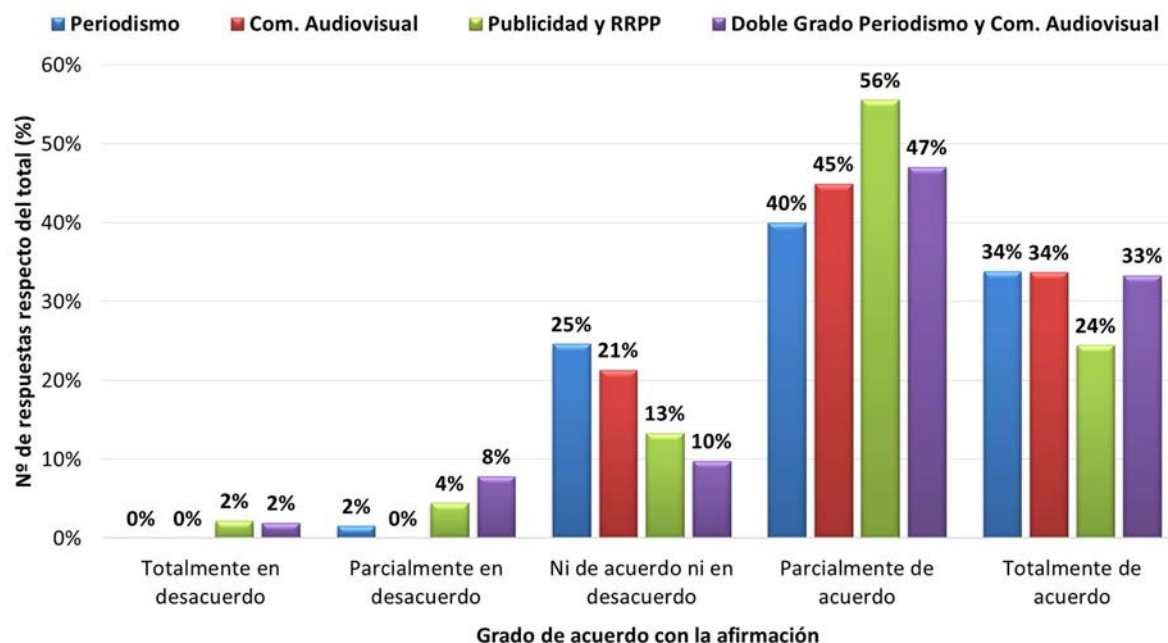
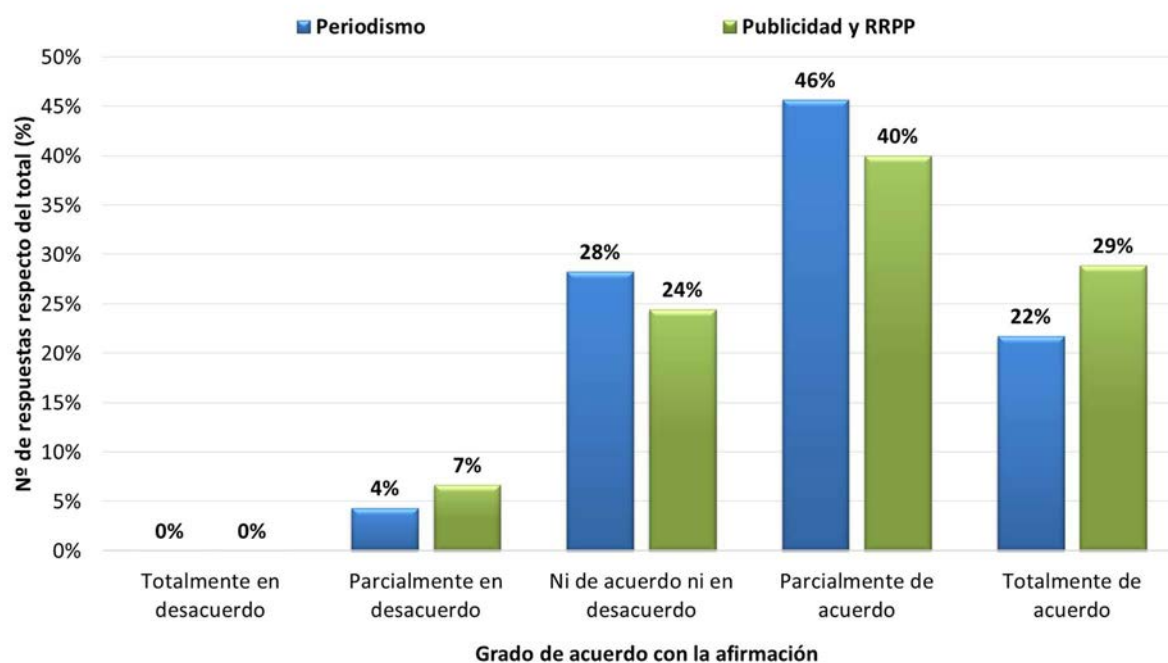


Figura 386

Pregunta B.07 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo



Resultados pregunta B.07

Figura 387

Pregunta B.07 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo

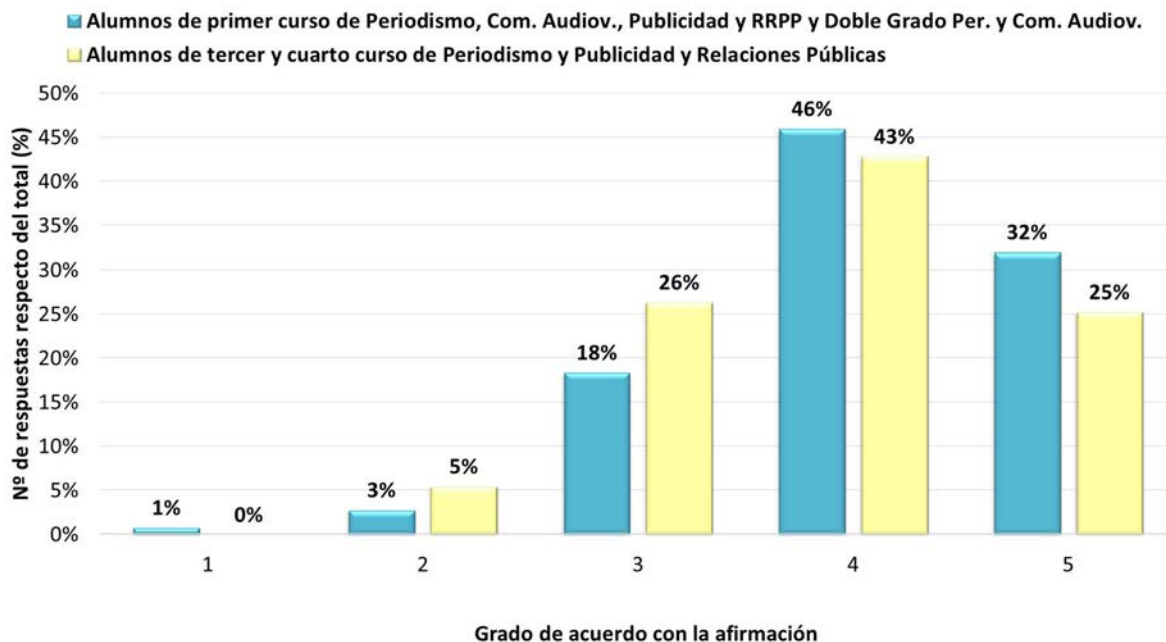


Figura 388

Pregunta B.07 - Resultados URJC especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo

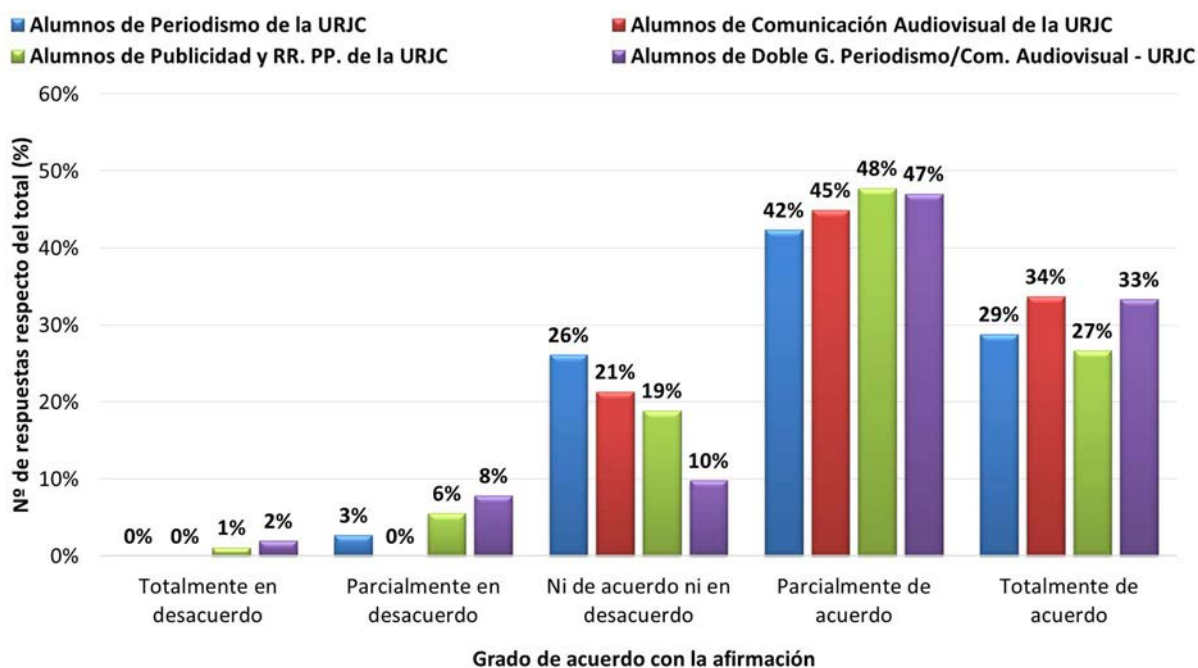


Figura 389

Pregunta B.07 - Resultados UC3M - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo

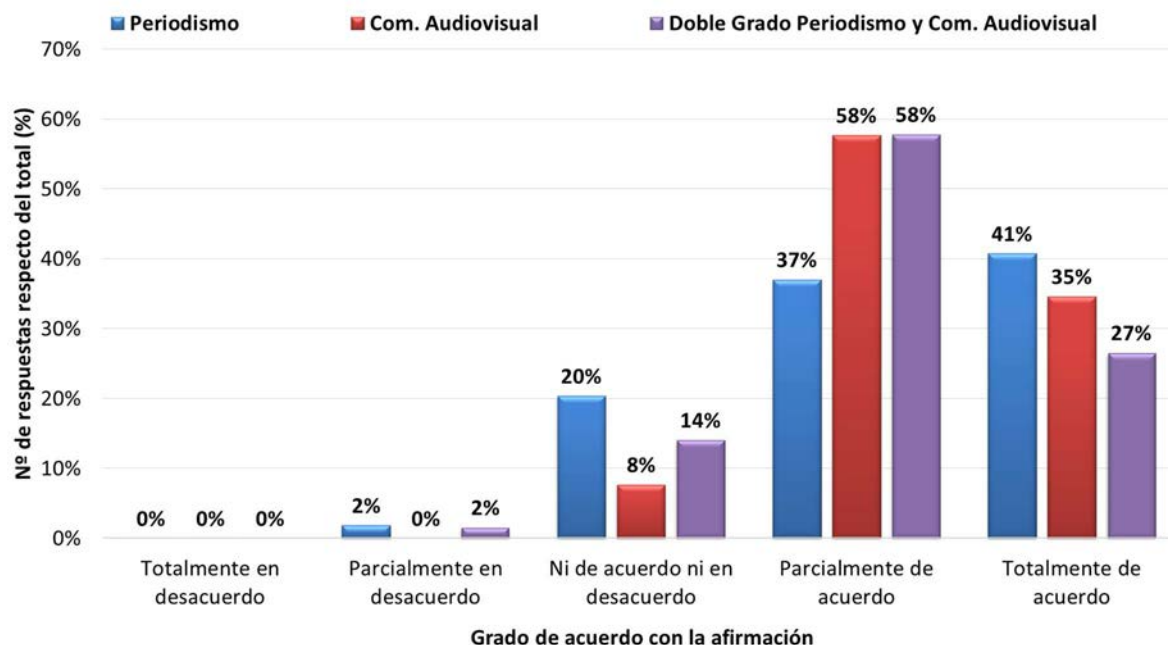


Figura 390

Pregunta B.07 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo

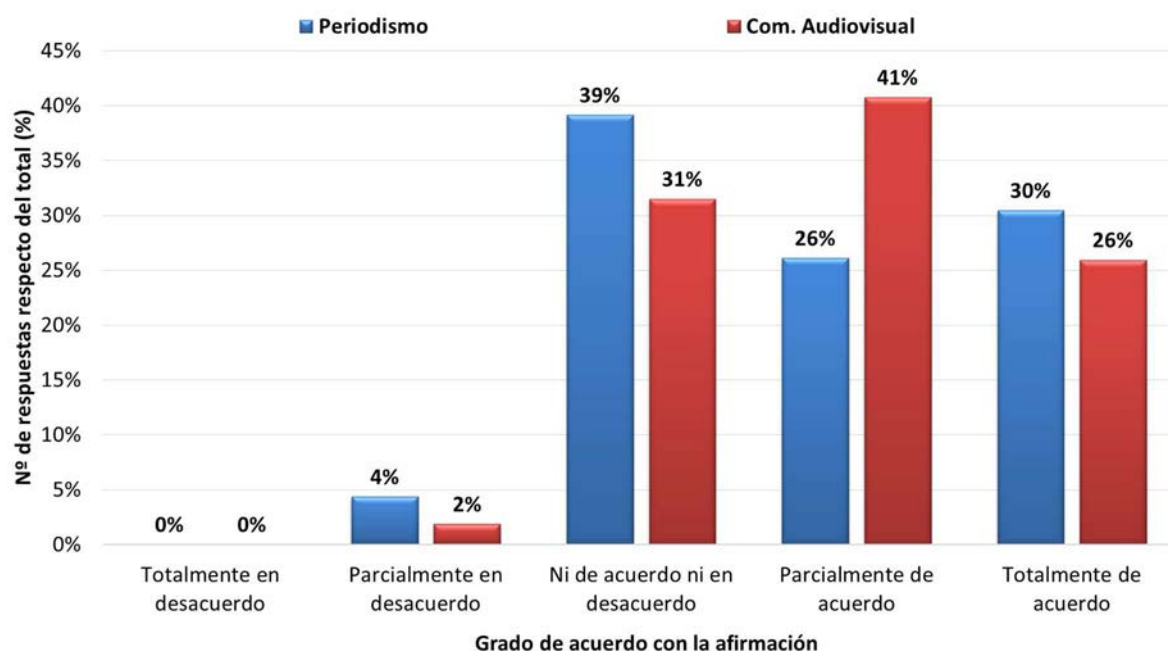


Figura 391

Pregunta B.07 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo

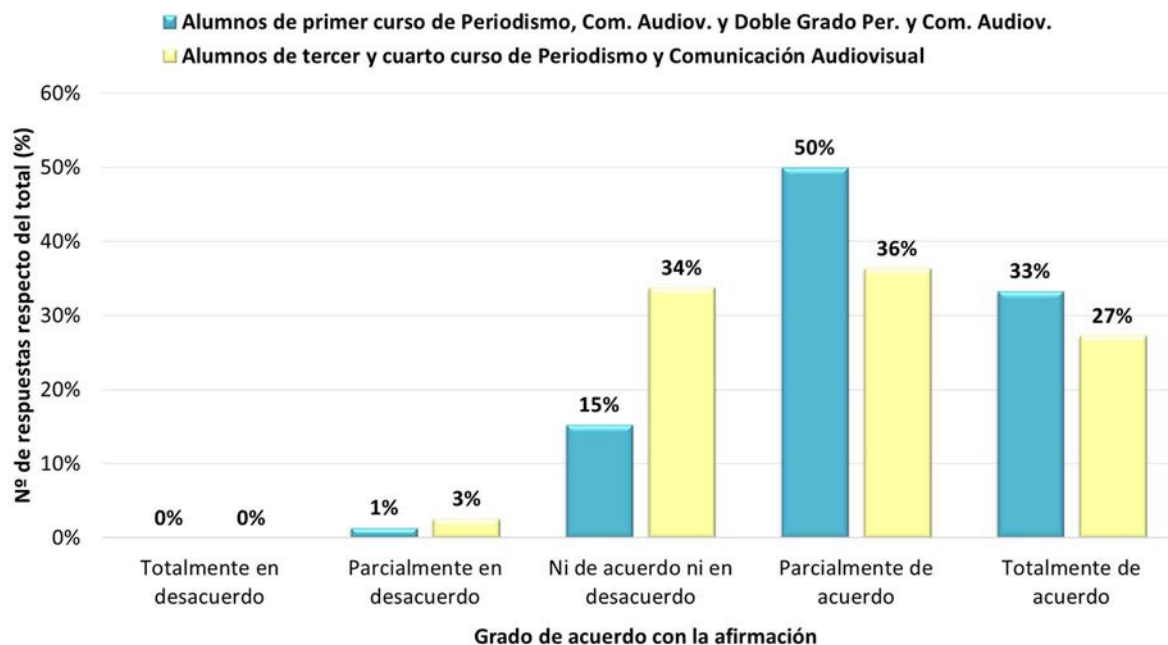


Figura 392

Pregunta B.07 - Resultados UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo

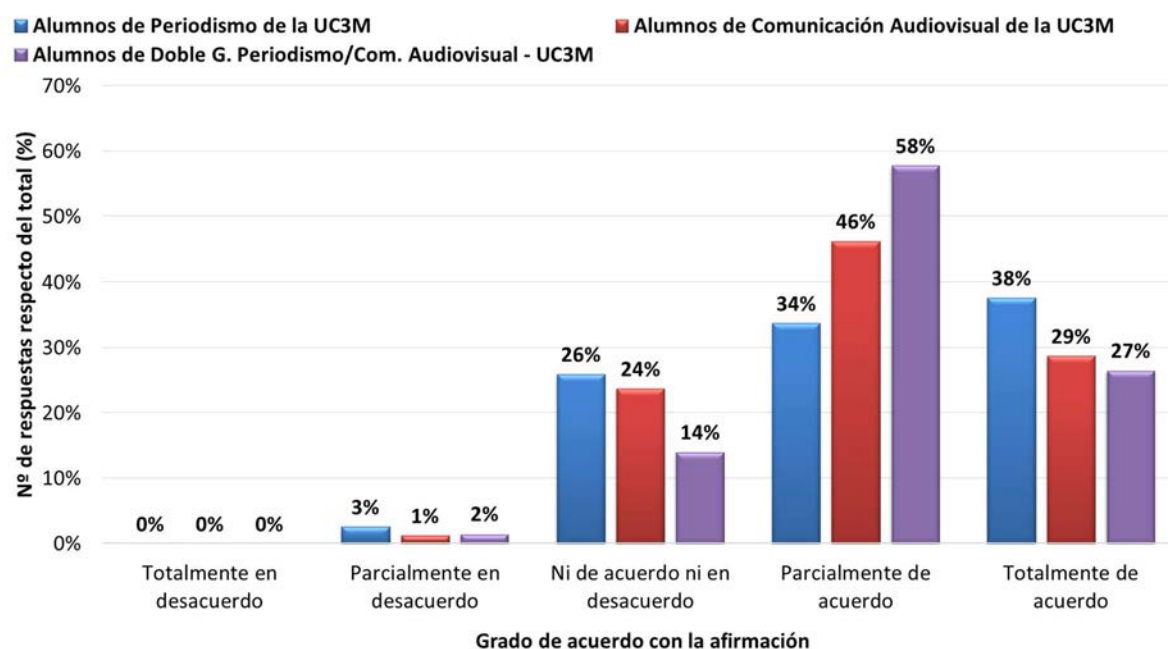


Figura 393

Pregunta B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo

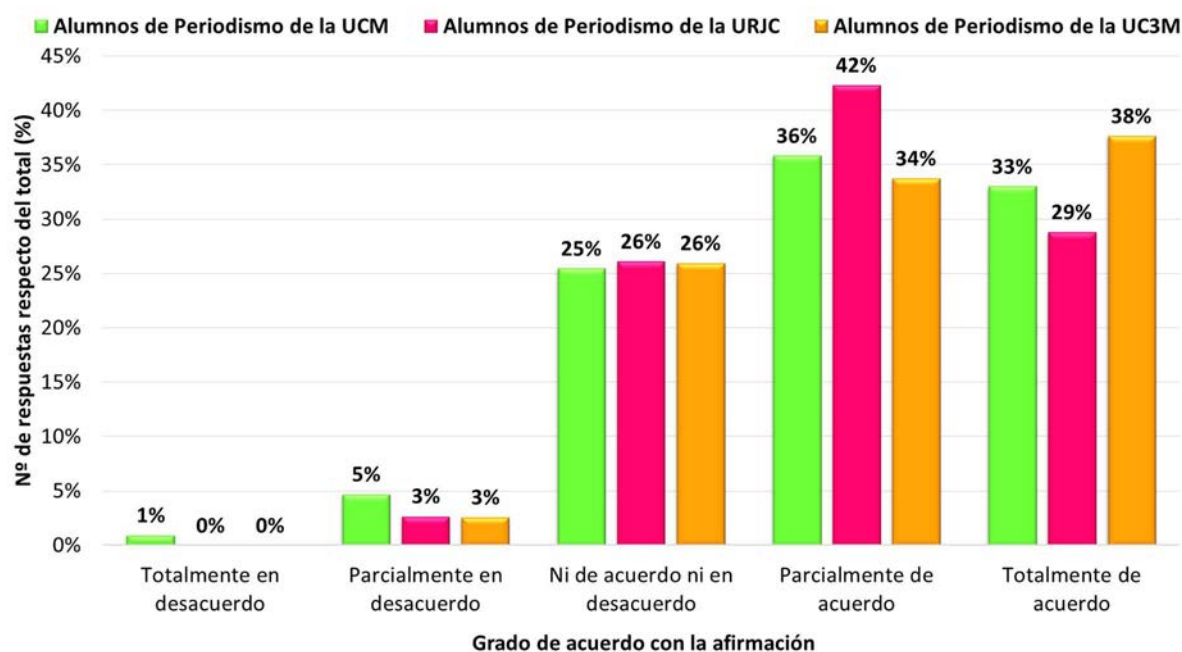
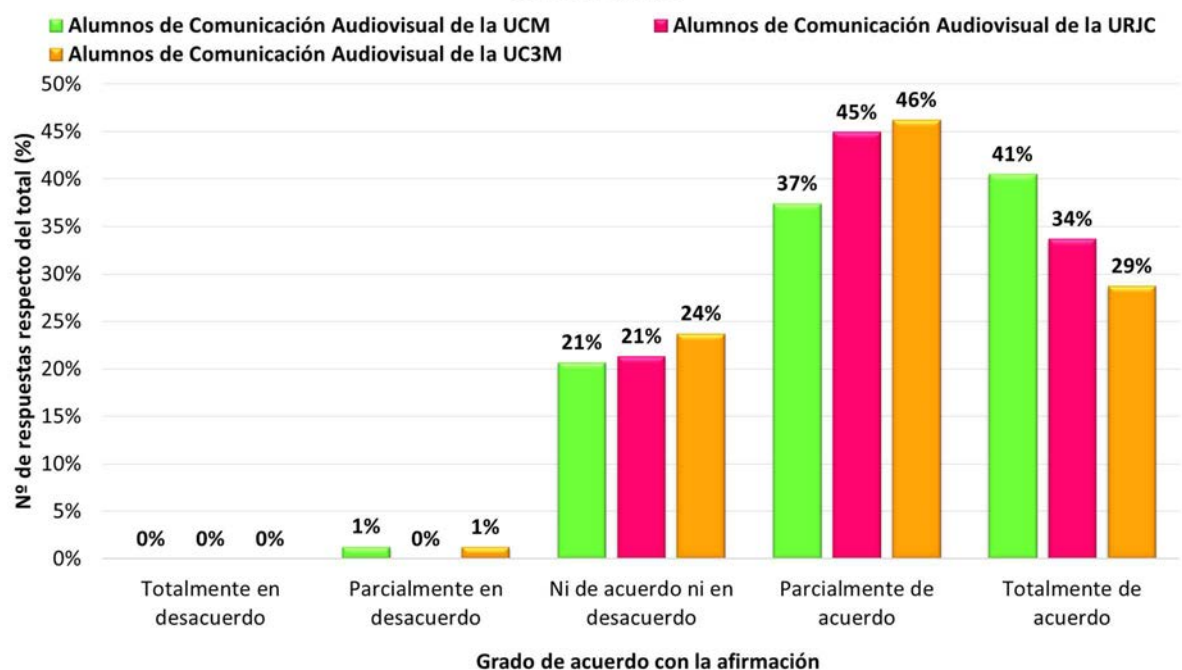


Figura 394

Pregunta B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo



Resultados pregunta B.07

Figura 395

Pregunta B.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo

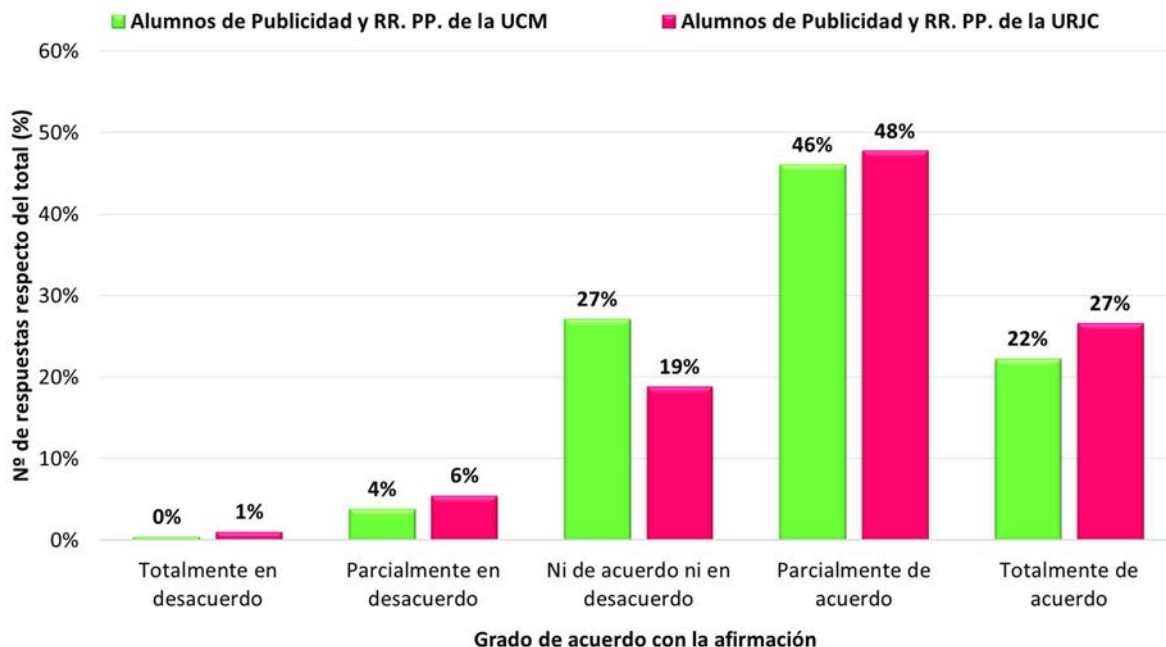


Figura 396

Pregunta B.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo

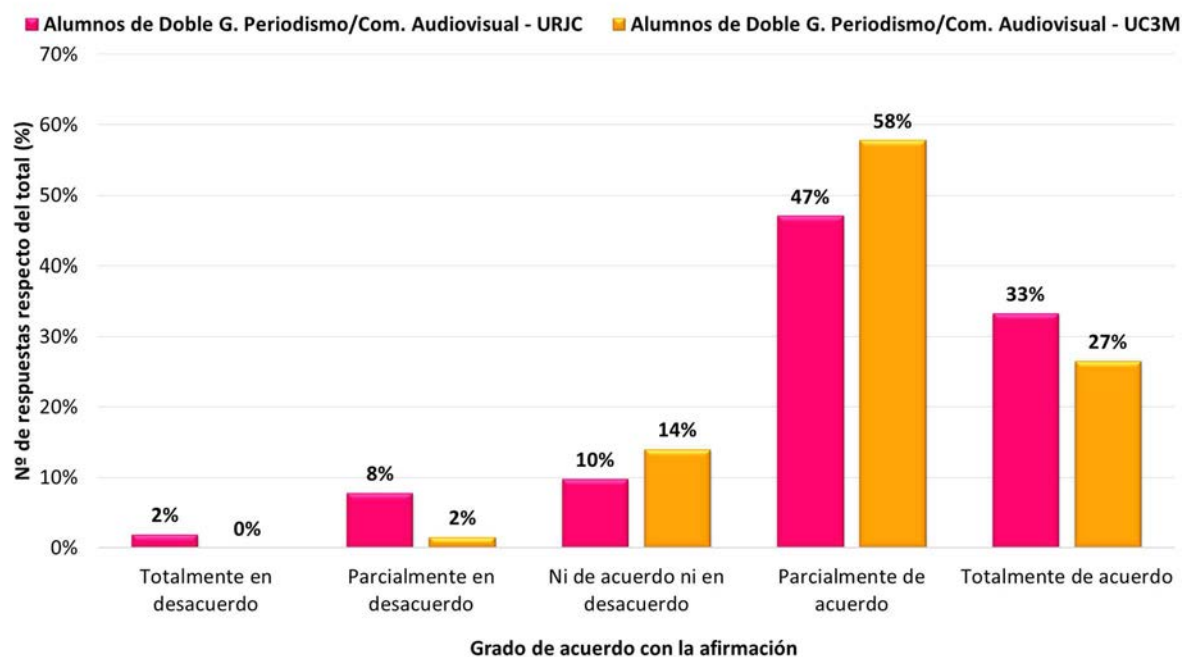


Figura 397

Pregunta B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo

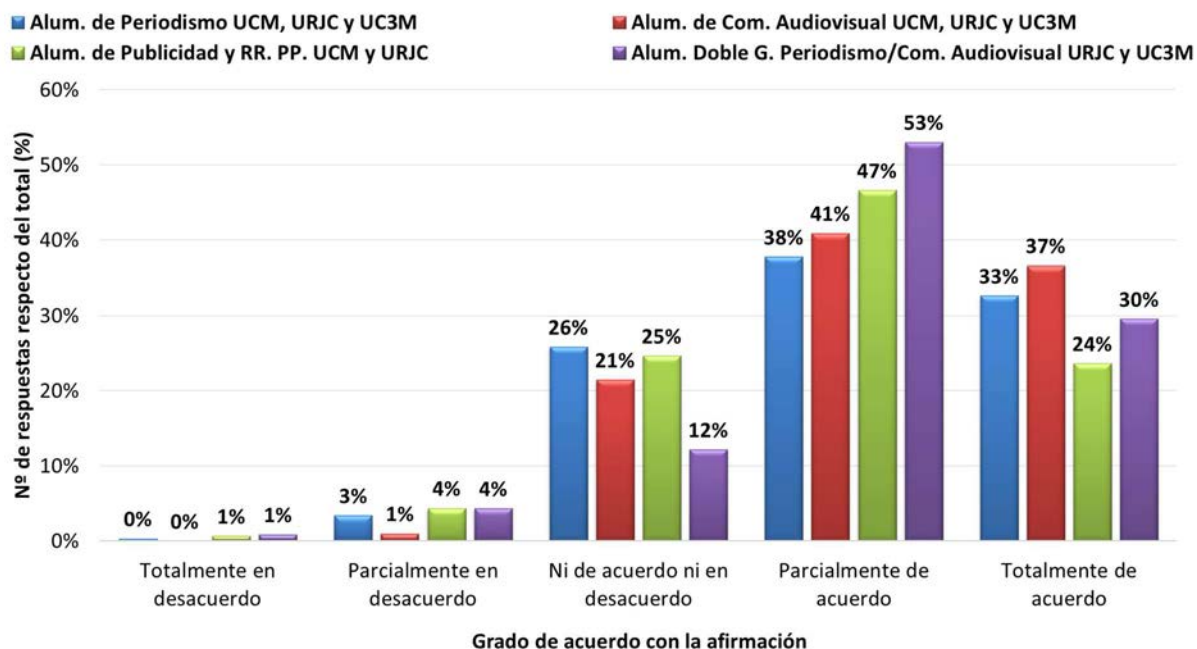
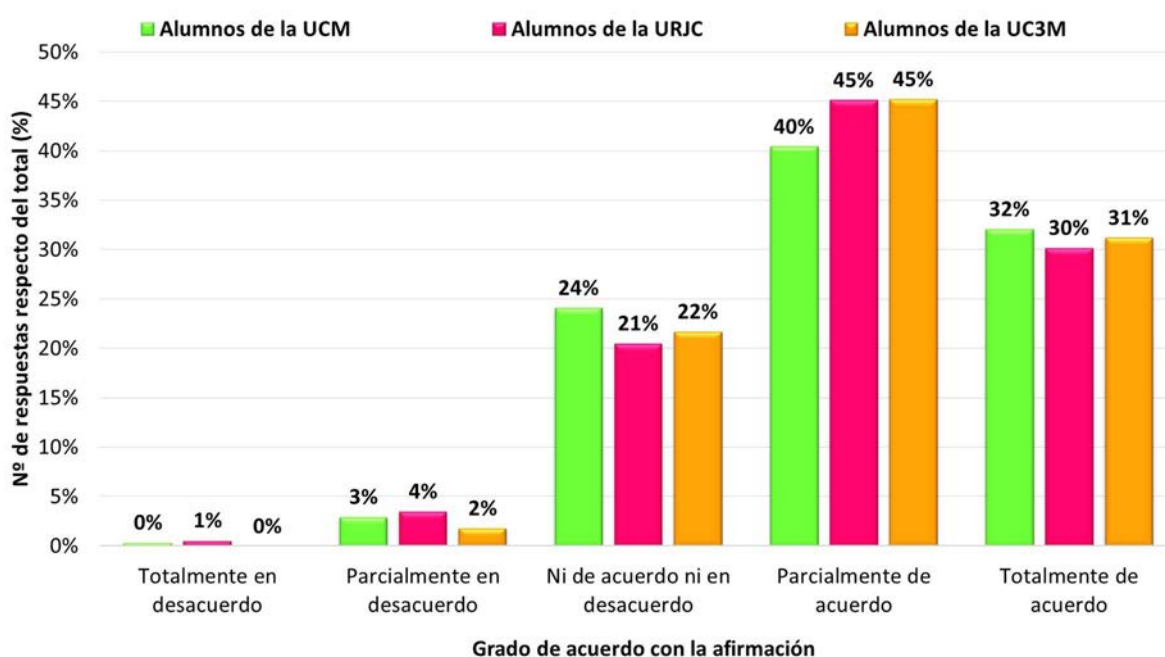


Figura 398

Pregunta B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores busquen que usted sea más autónomo



B.2.8 Resultados de la pregunta B.08

Figura 399

Pregunta B.08 - Resultados UCM - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

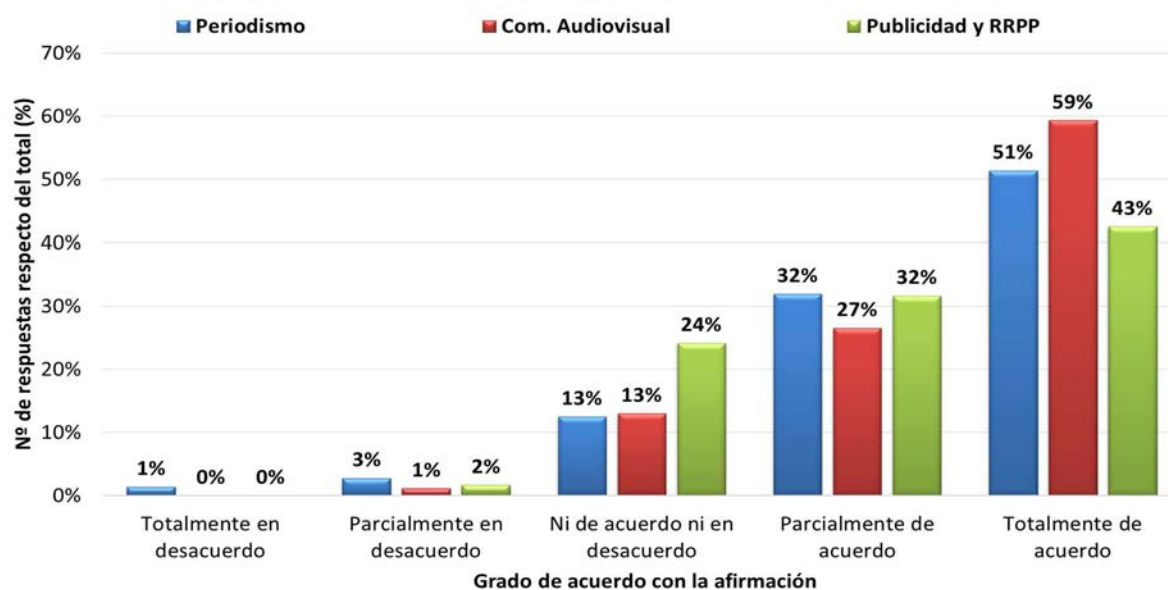
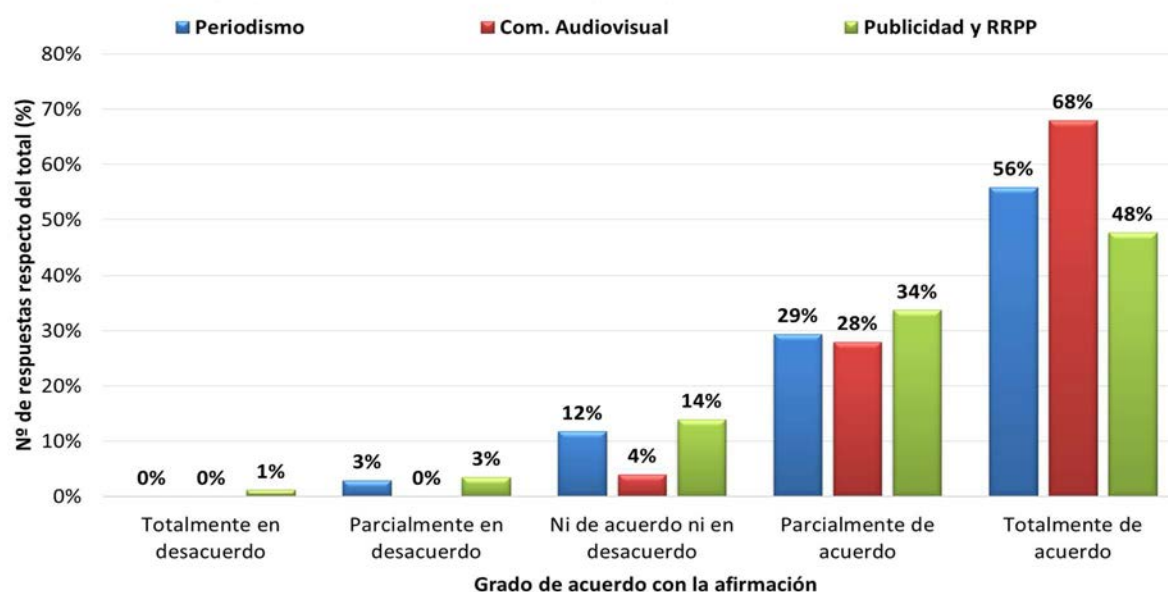


Figura 400

Pregunta B.08 - Resultados UCM - 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente



Resultados pregunta B.08

Figura 401

Pregunta B.08 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

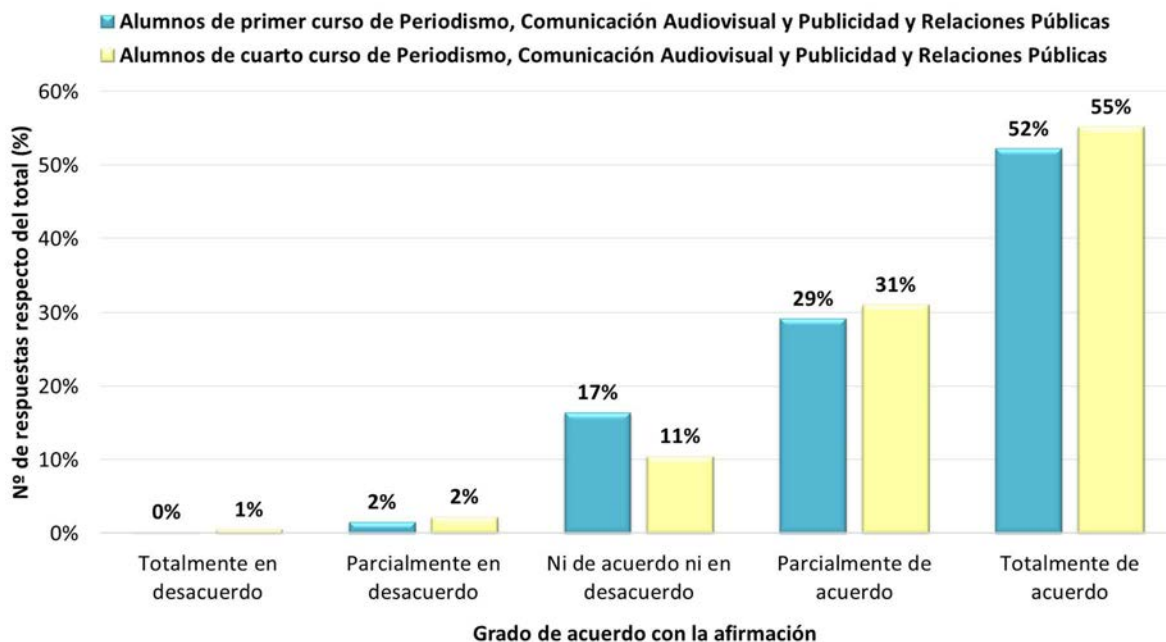


Figura 402

Pregunta B.08 - Resultados UCM especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del

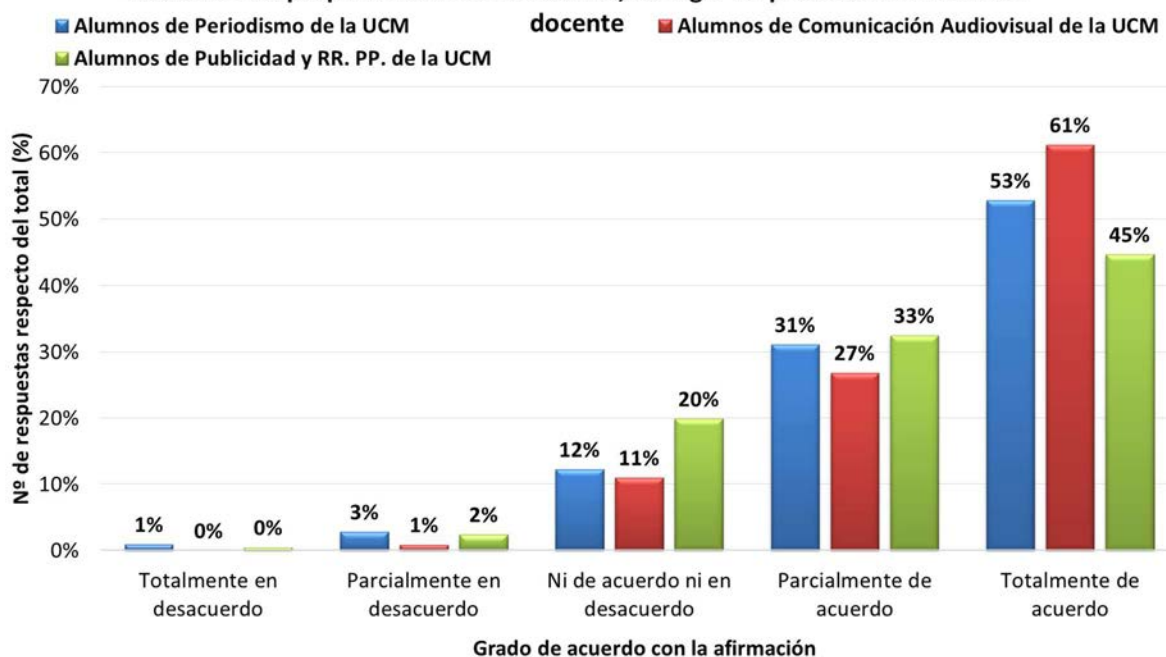


Figura 403

Pregunta B.08 - Resultados URJC - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

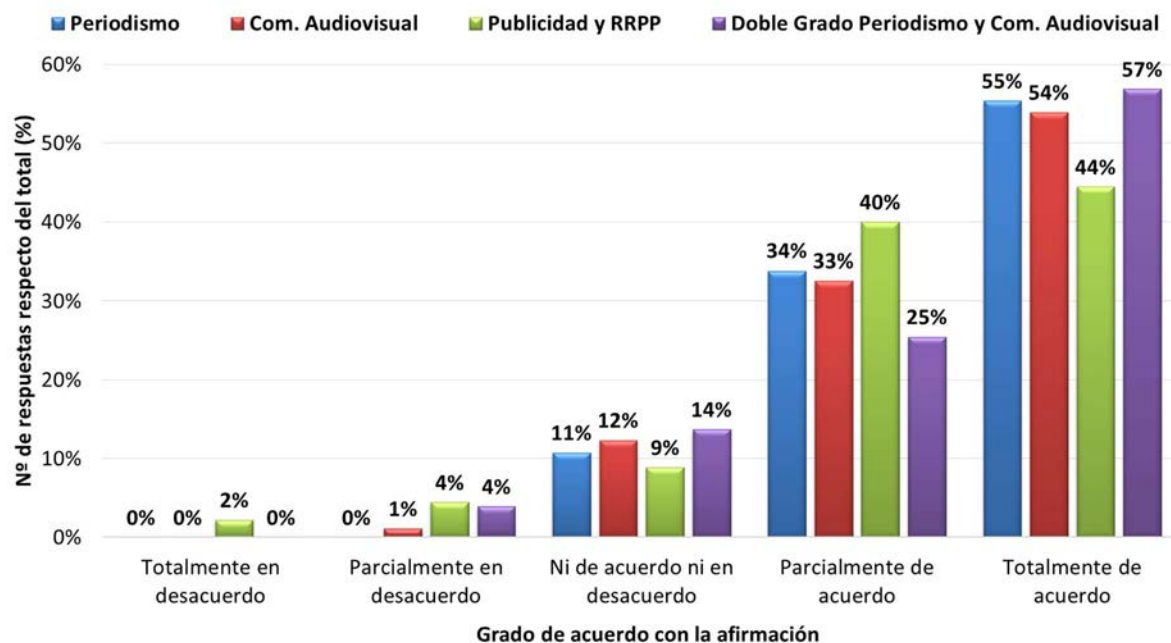
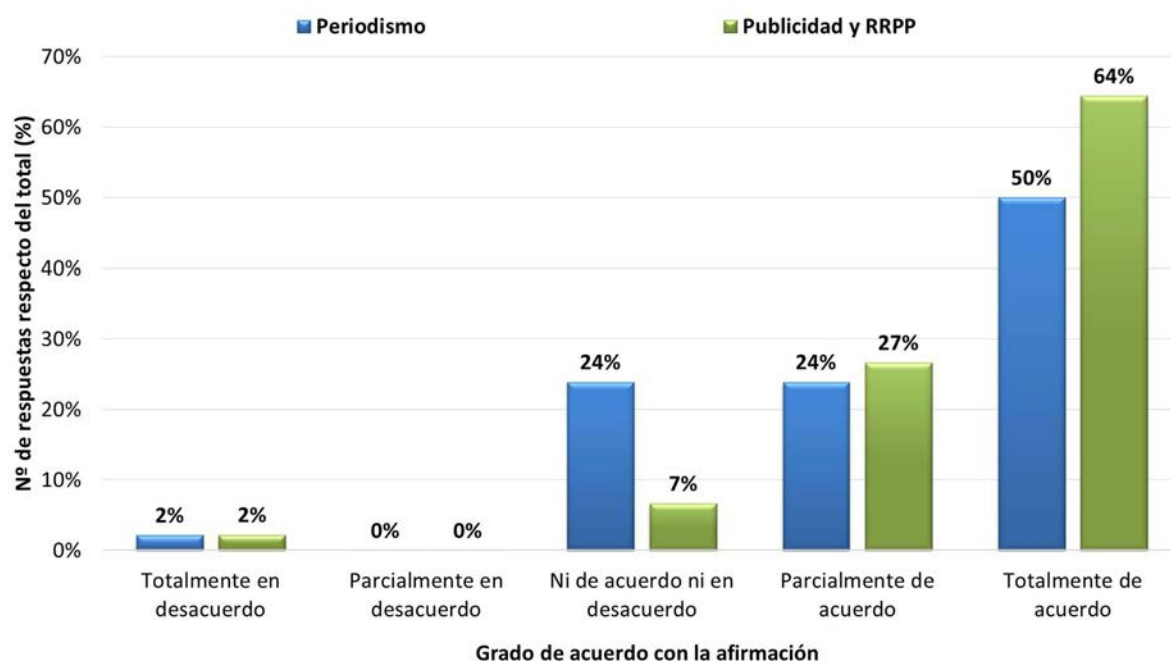


Figura 404

Pregunta B.08 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente



Resultados pregunta B.08

Figura 405

Pregunta B.08 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

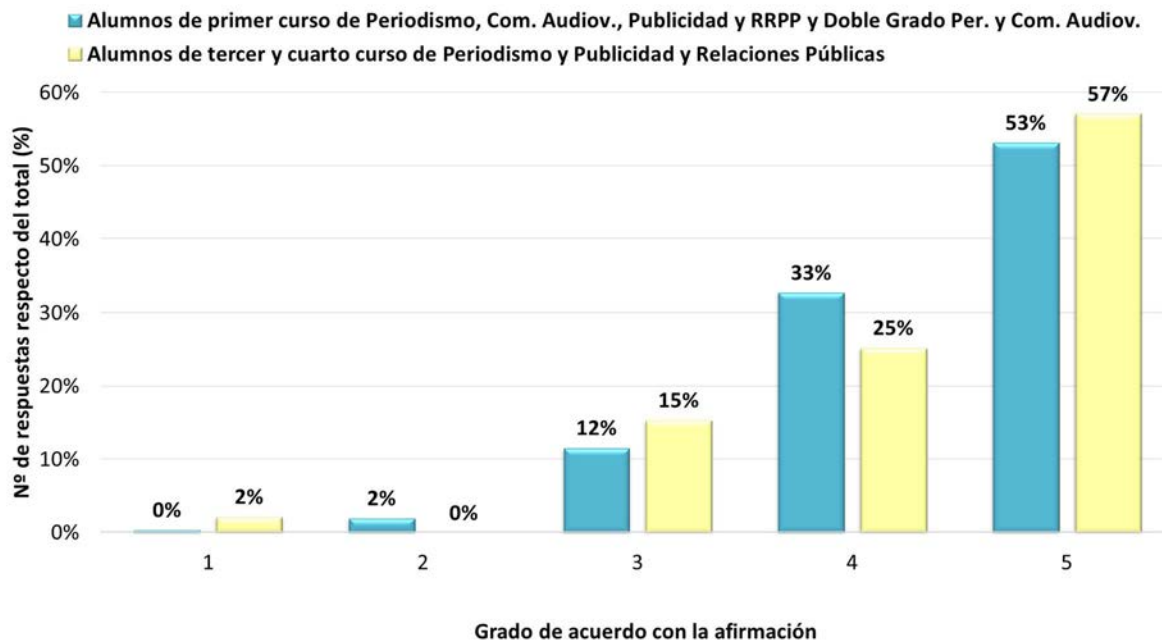


Figura 406

Pregunta B.08 - Resultados URJC especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

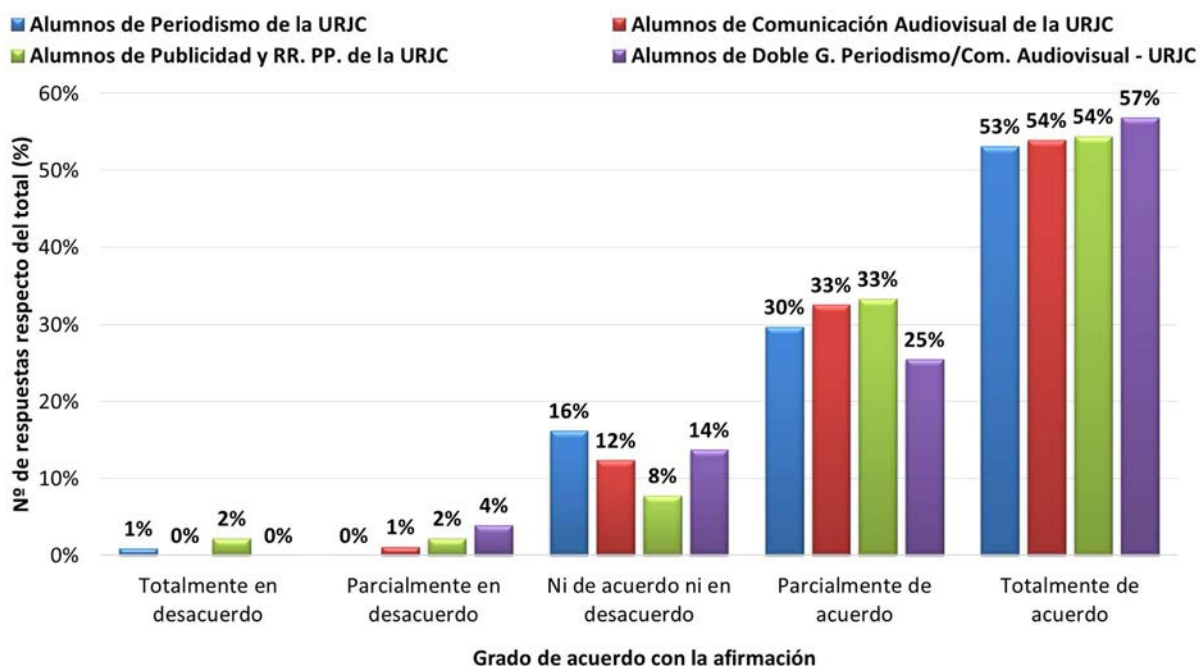


Figura 407

Pregunta B.08 - Resultados UC3M - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

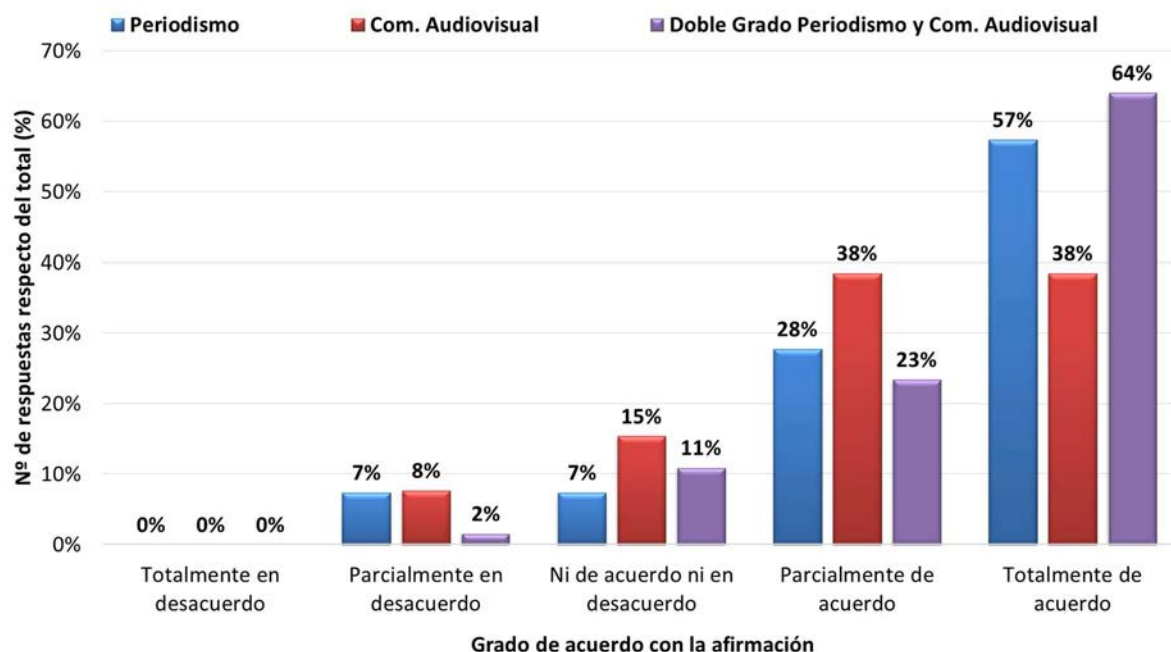
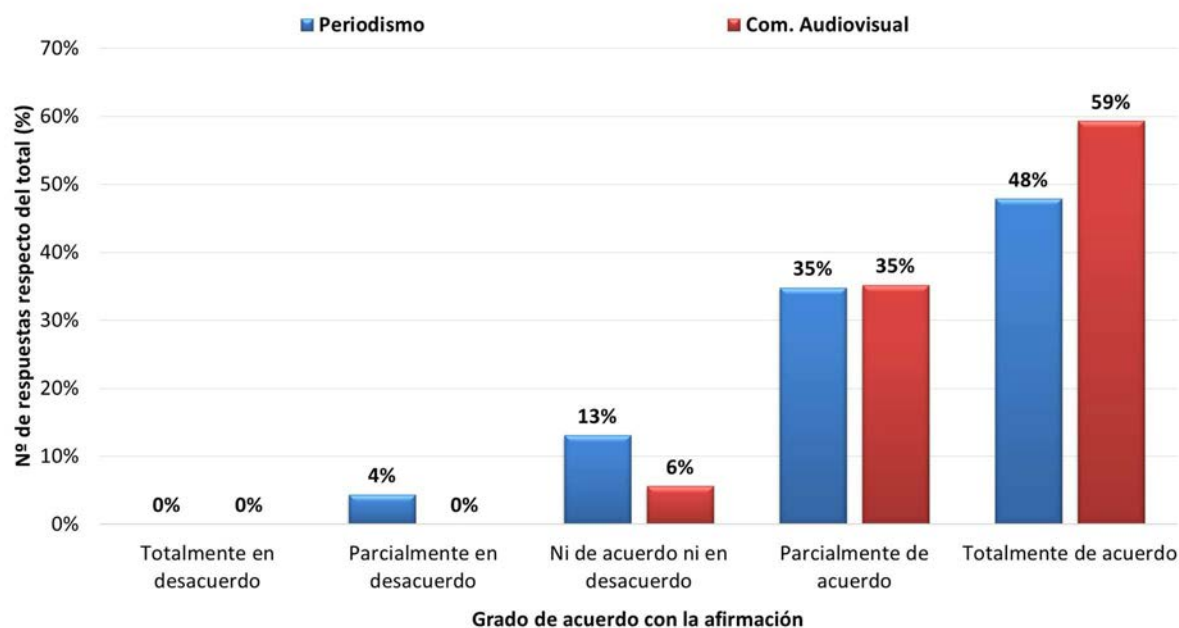


Figura 408

Pregunta B.08 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente



Resultados pregunta B.08

Figura 409

Pregunta B.08 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

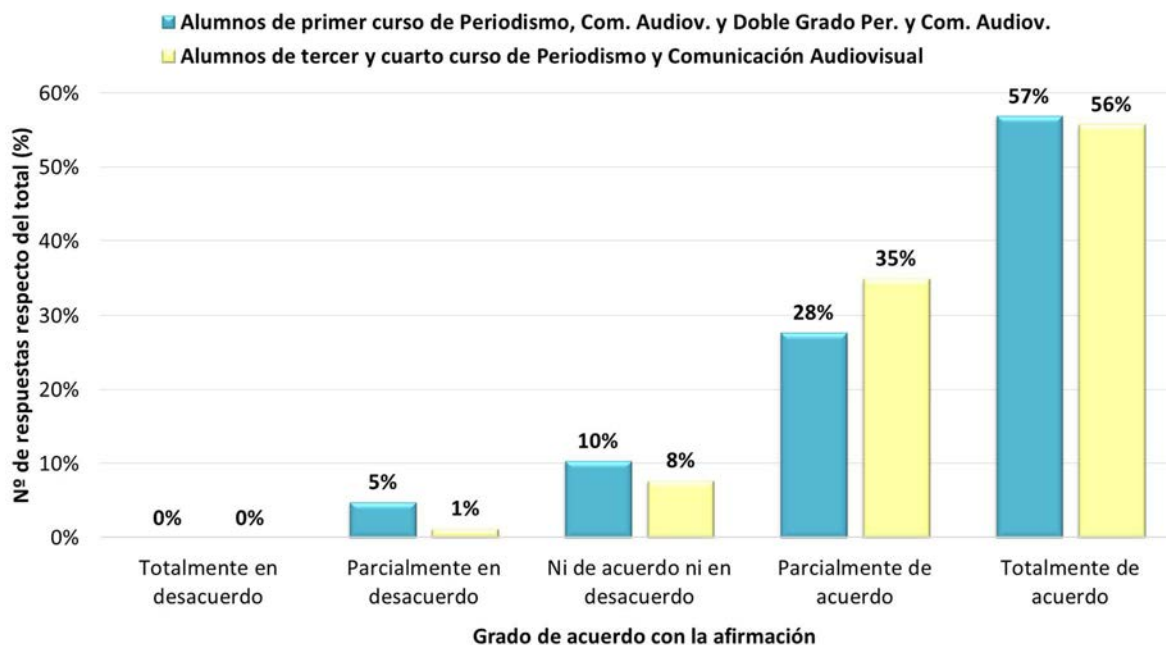


Figura 410

Pregunta B.08 - Resultados UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

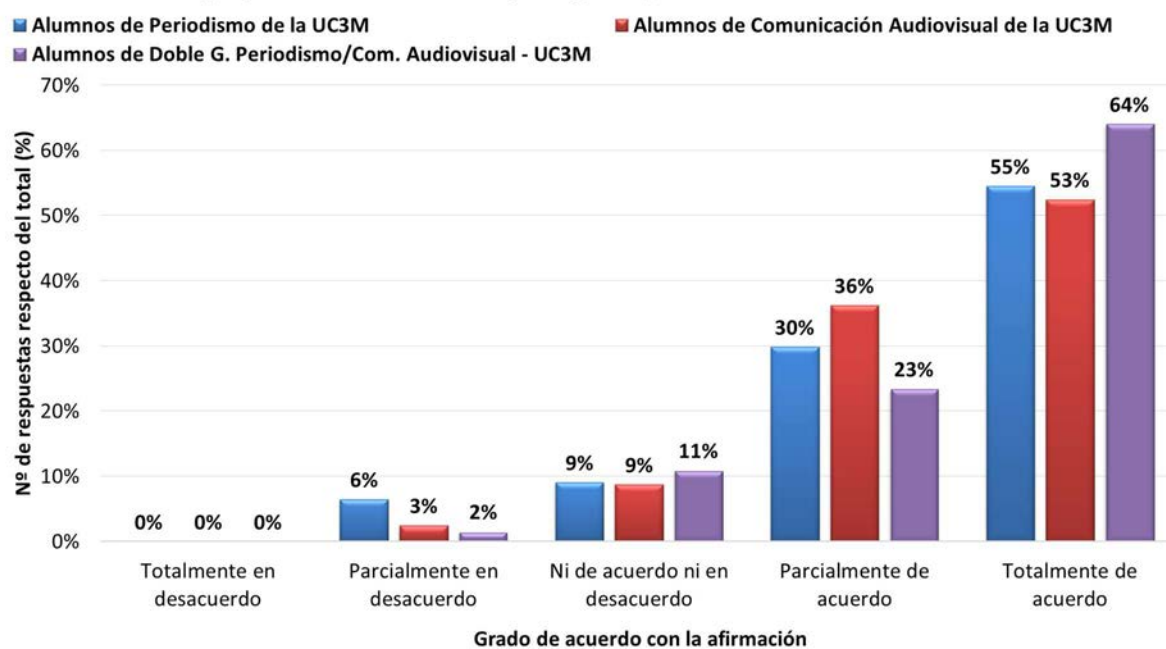


Figura 411

Pregunta B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

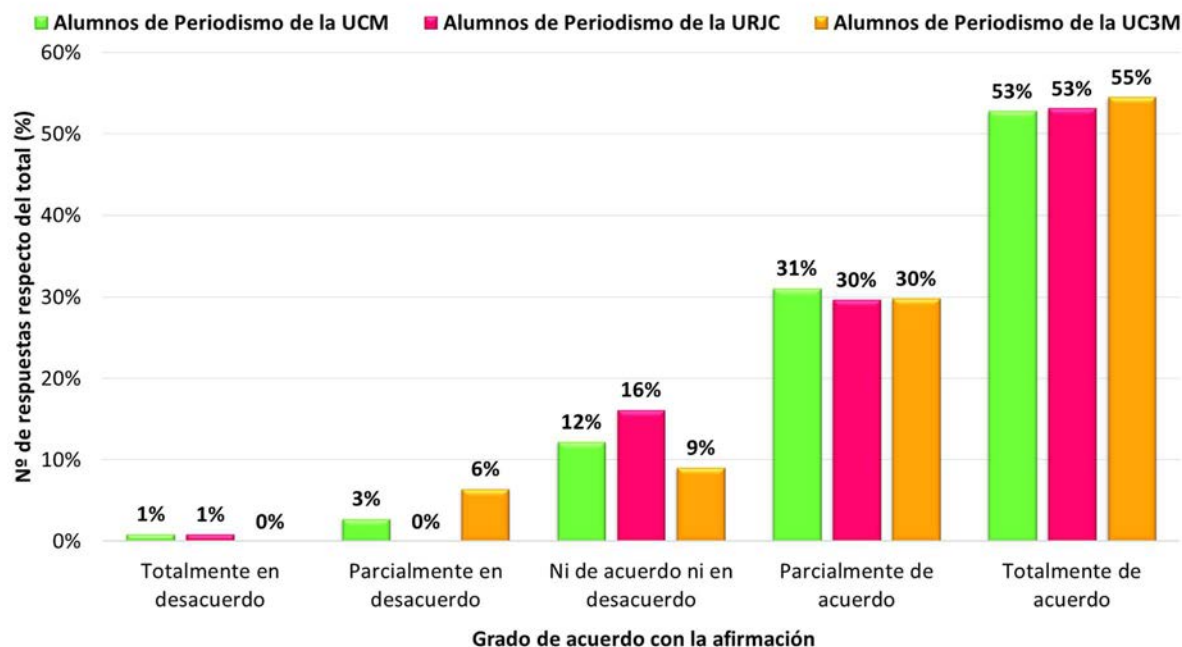
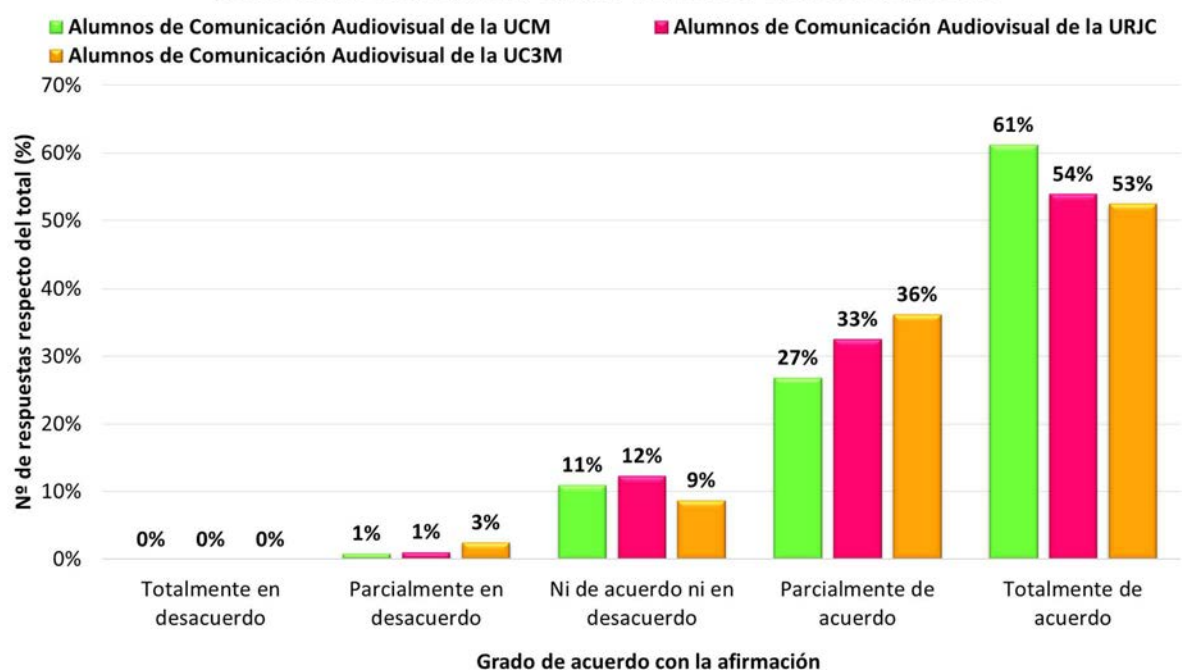


Figura 412

Pregunta B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente



Resultados pregunta B.08

Figura 413

Pregunta B.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

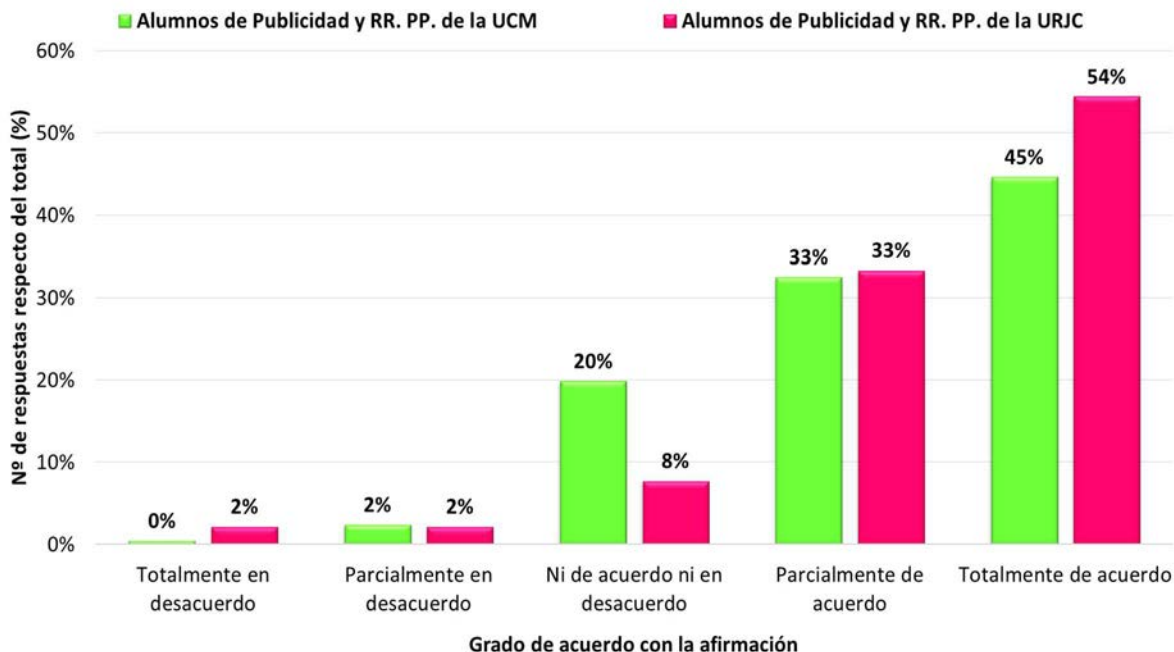


Figura 414

Pregunta B.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

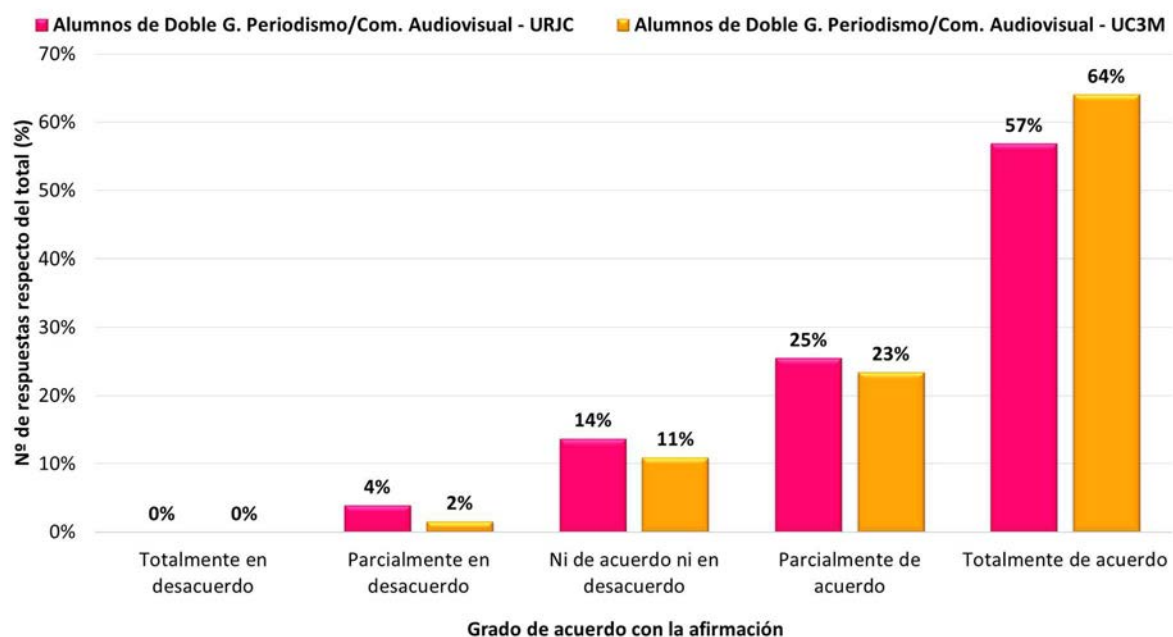


Figura 415

Pregunta B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

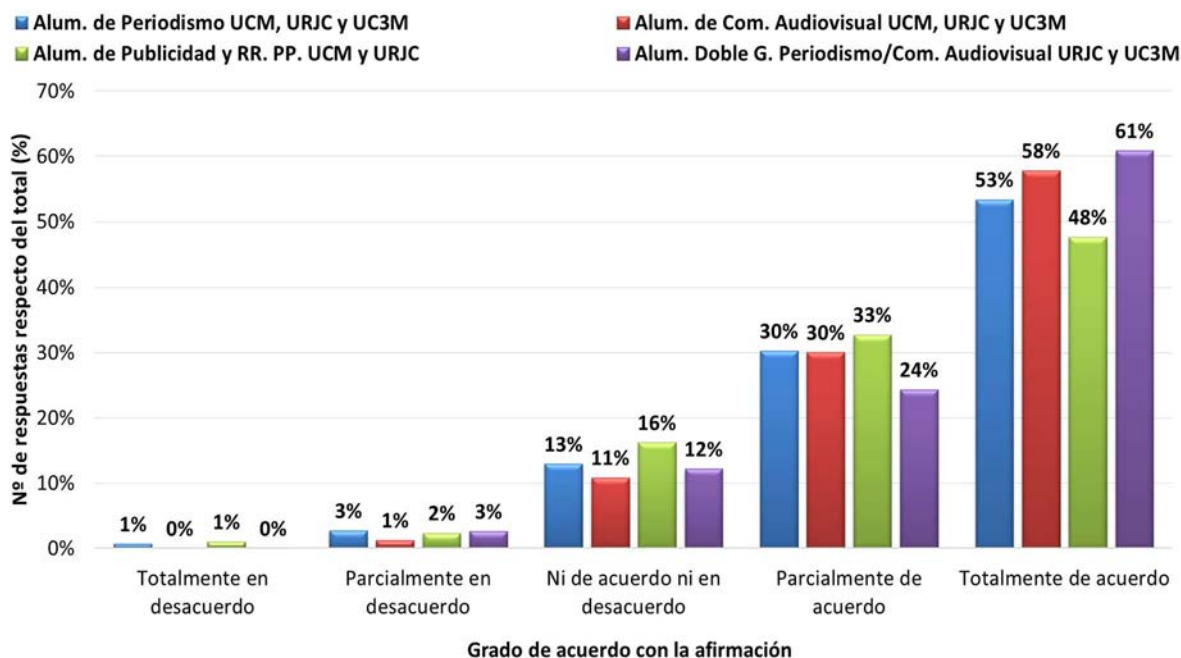
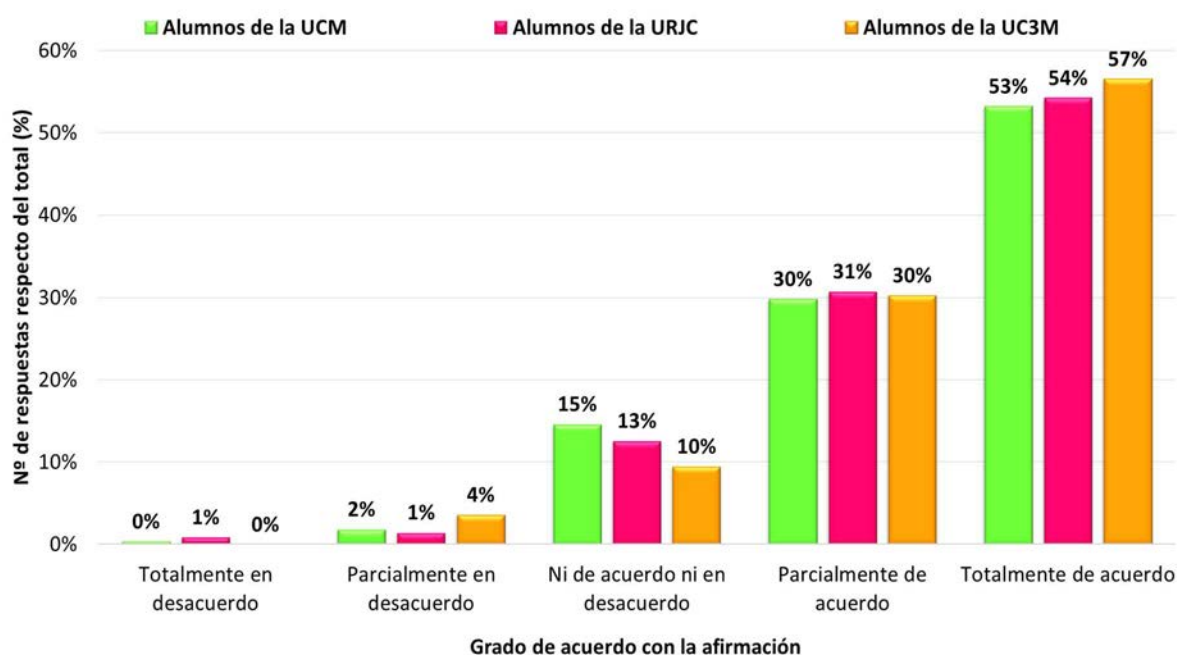


Figura 416

Pregunta B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente



B.2.9 Resultados de la pregunta B.09

Figura 417

Pregunta B.09 - Resultados UCM - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

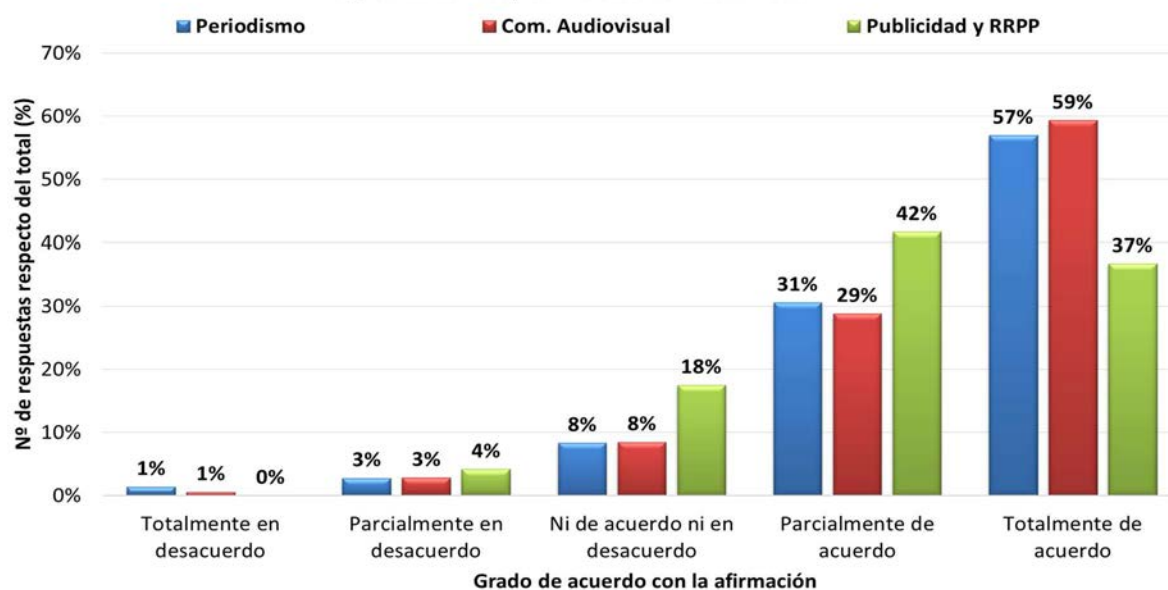
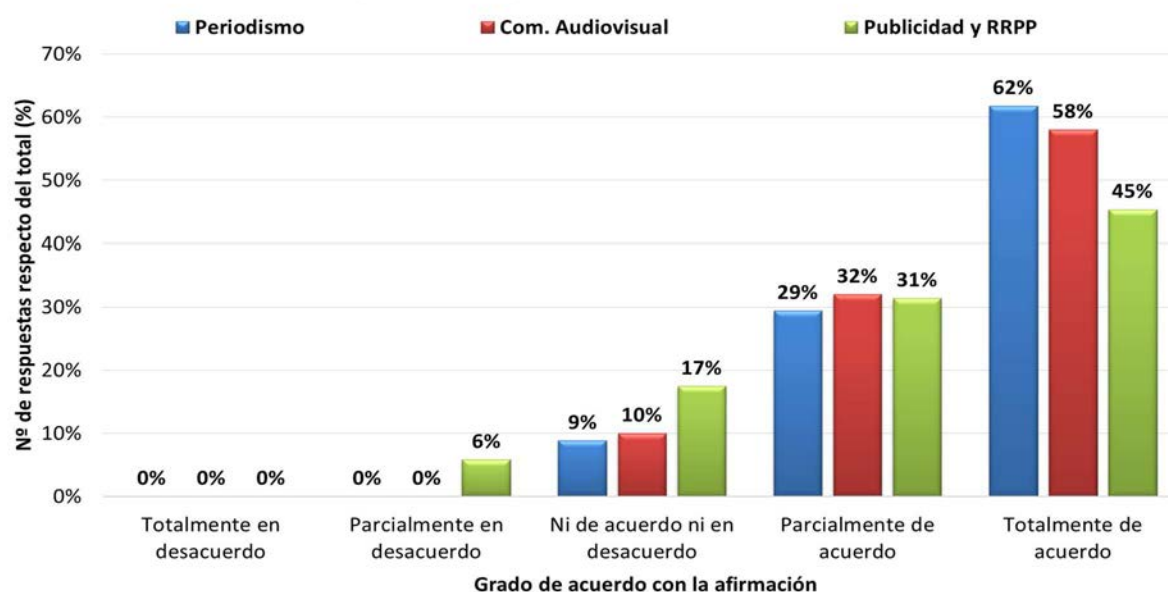


Figura 418

Pregunta B.09 - Resultados UCM - 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información



Resultados pregunta B.09

Figura 419

Pregunta B.09 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

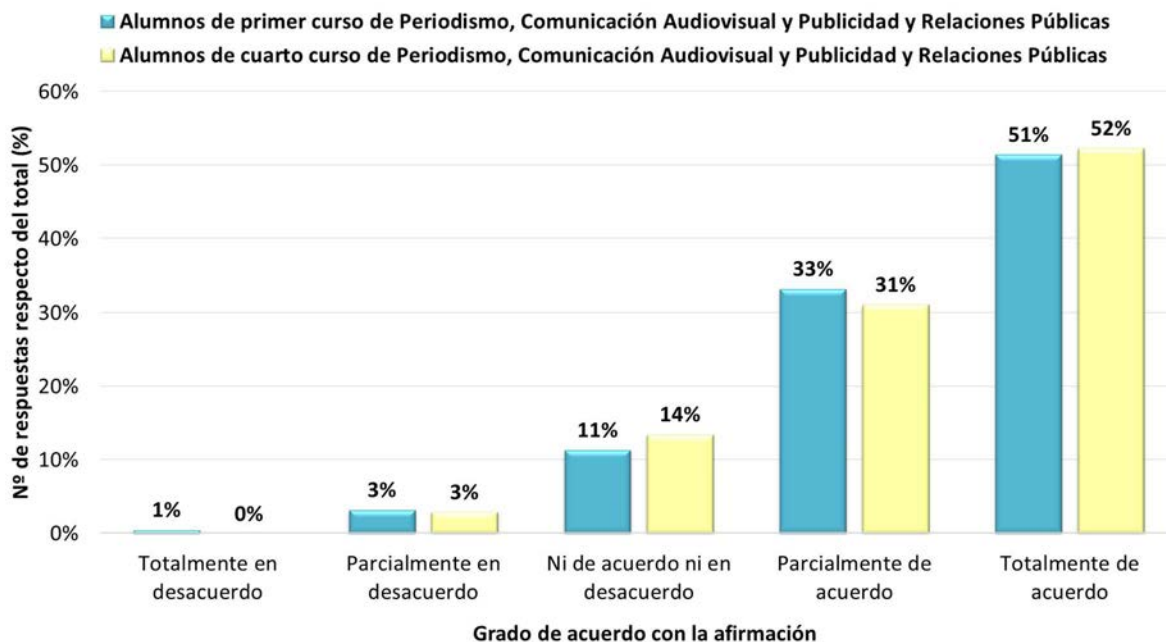


Figura 420

Pregunta B.09 - Resultados UCM especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

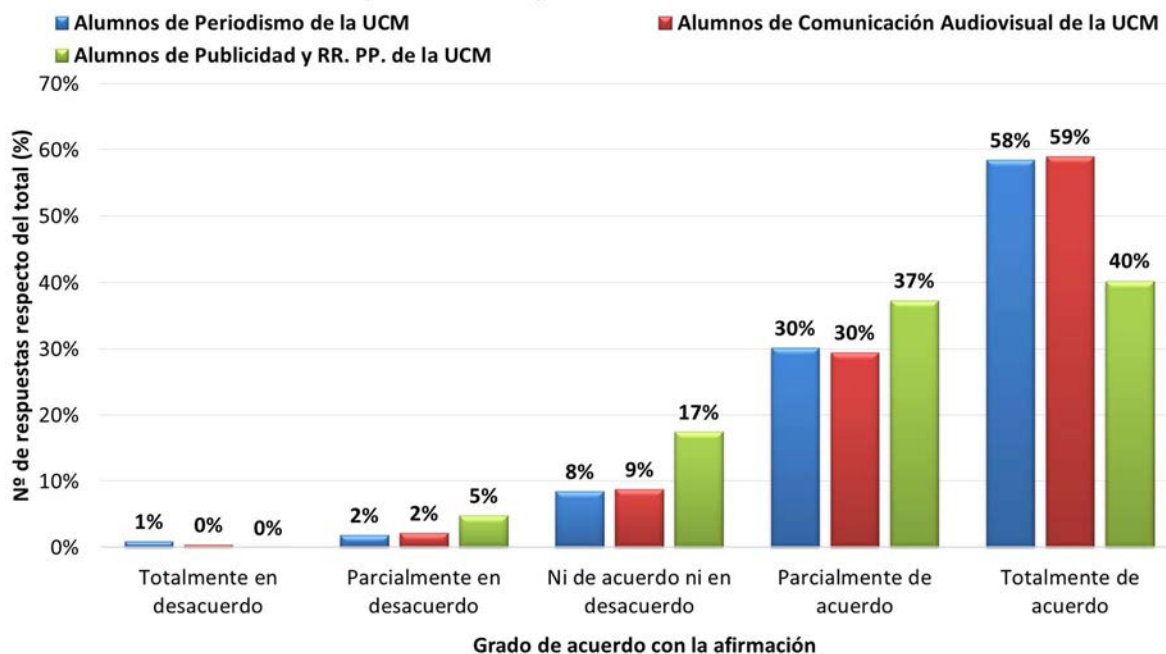


Figura 421

Pregunta B.09 - Resultados URJC - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

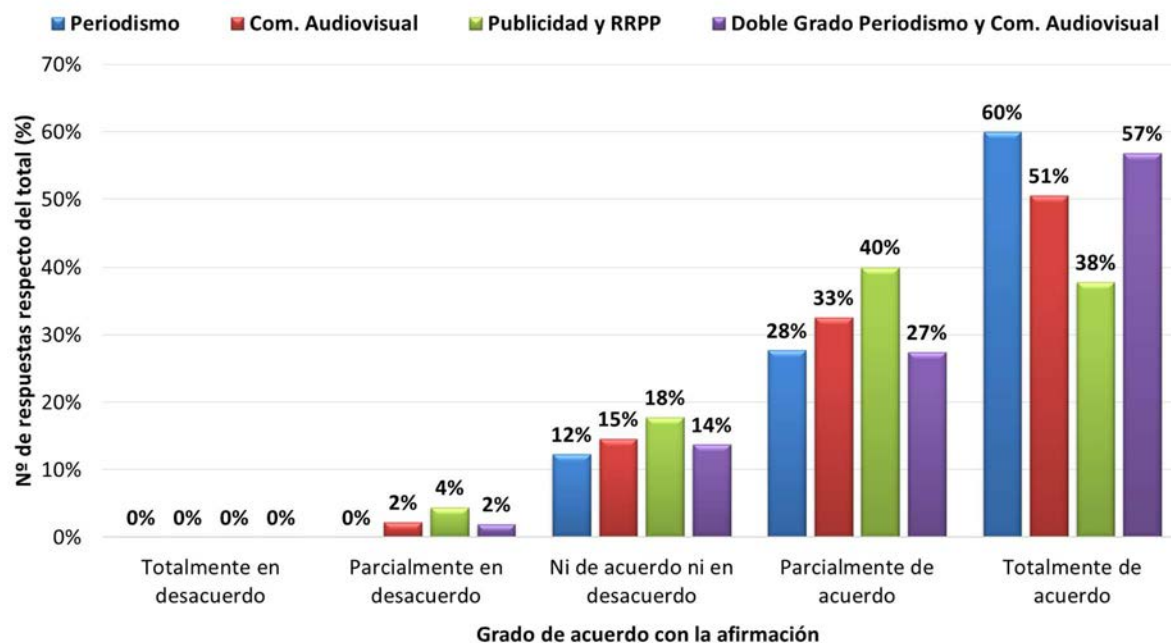
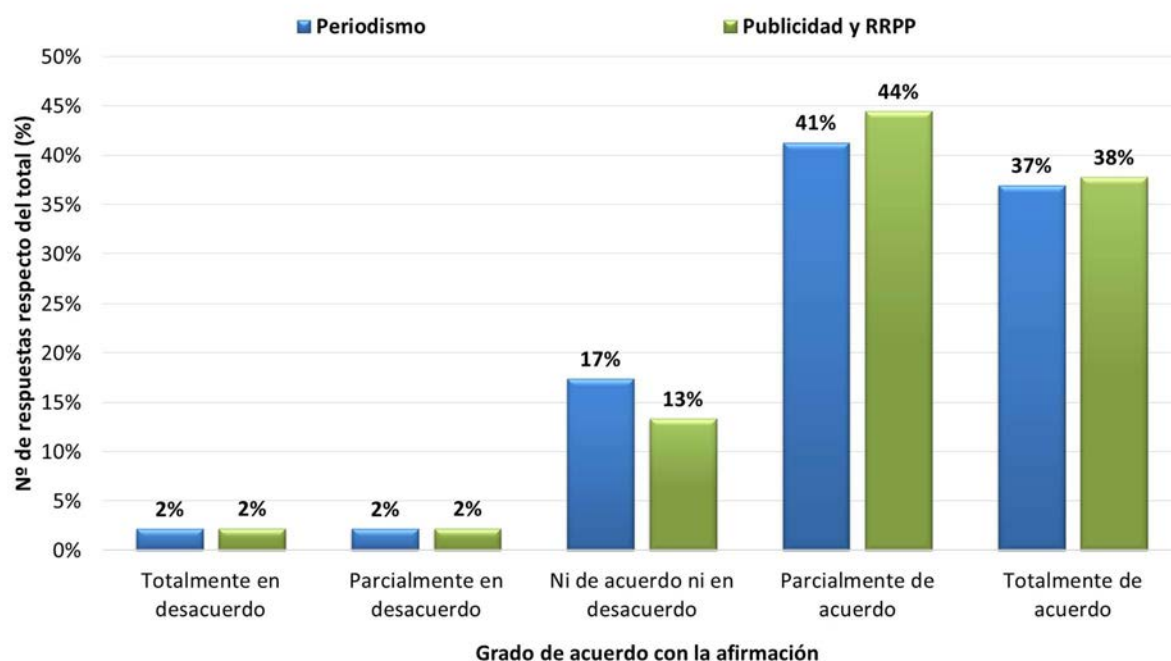


Figura 422

Pregunta B.09 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información



Resultados pregunta B.09

Figura 423

Pregunta B.09 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

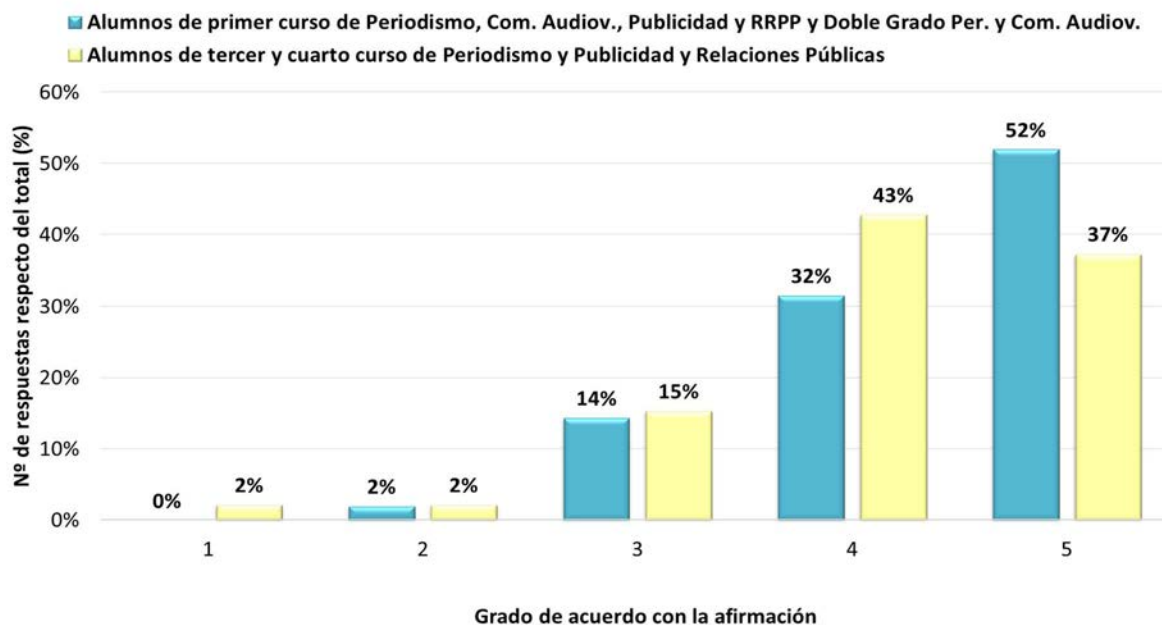


Figura 424

Pregunta B.09 - Resultados URJC especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

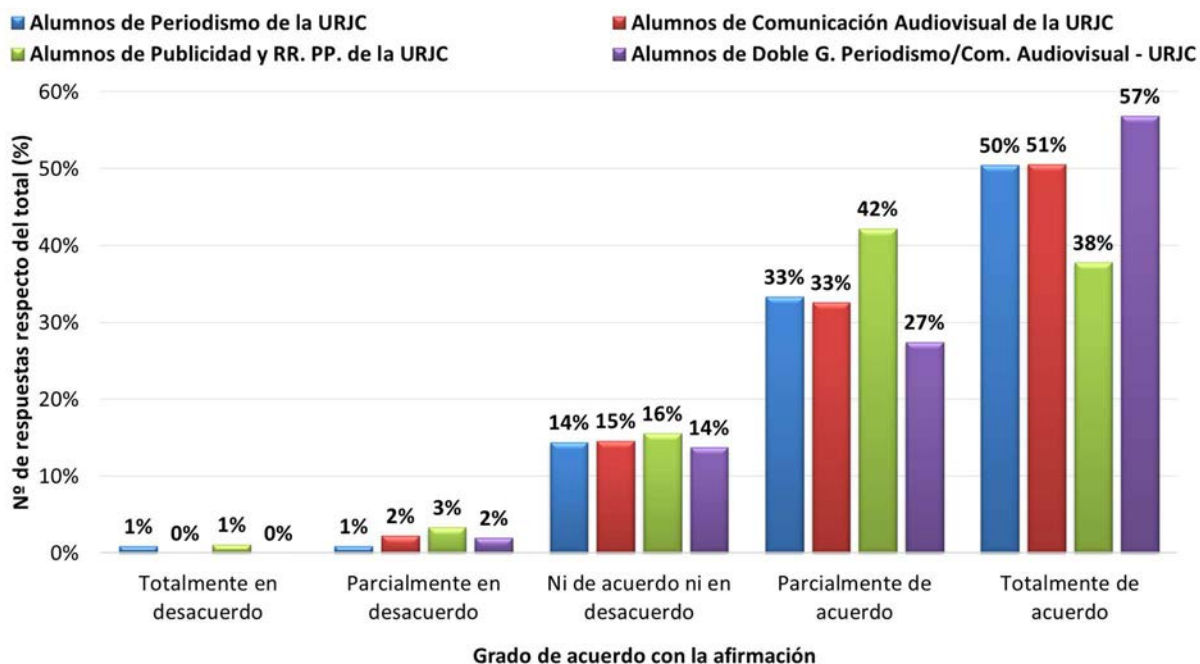


Figura 425

Pregunta B.09 - Resultados UC3M - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

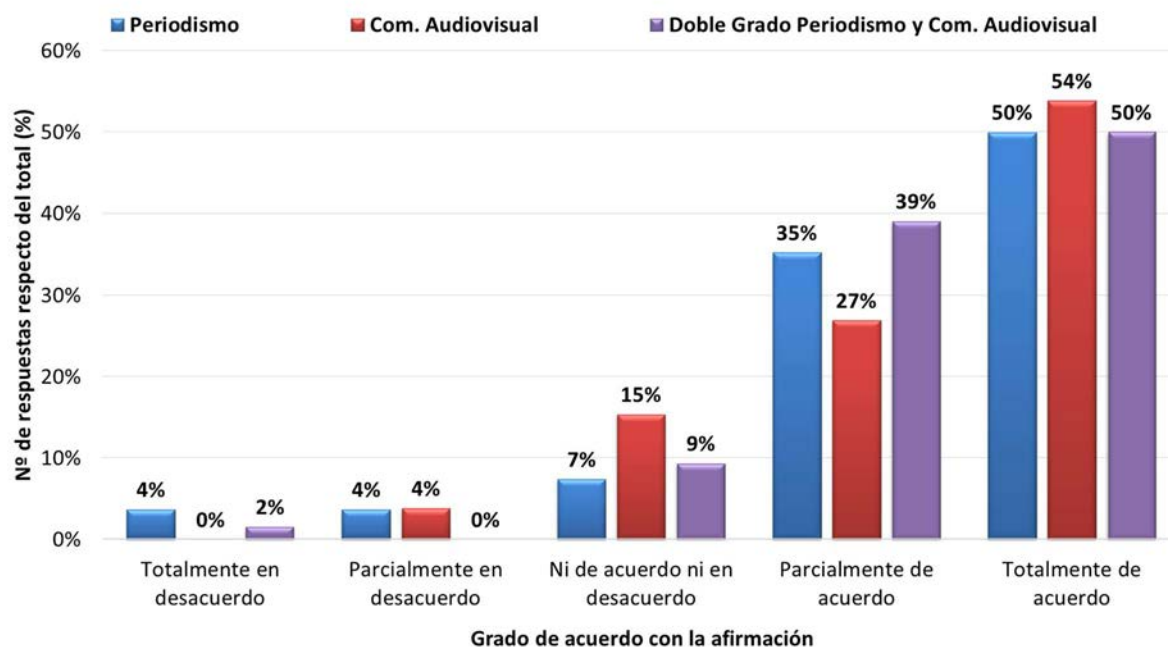


Figura 426

Pregunta B.09 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

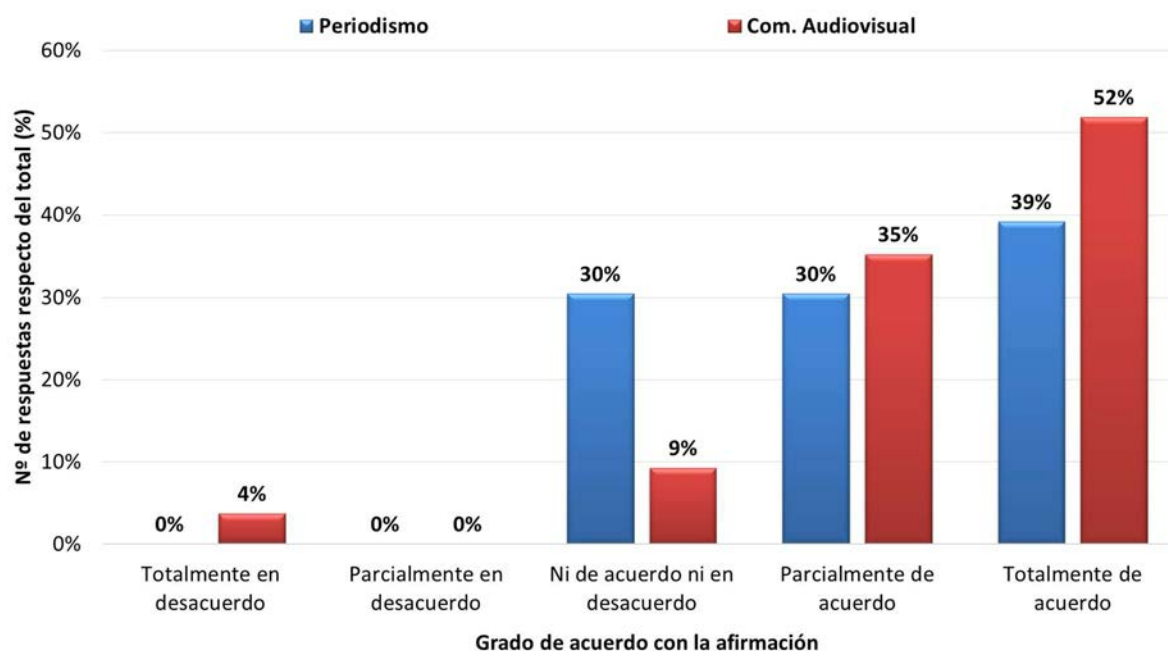


Figura 427

Pregunta B.09 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

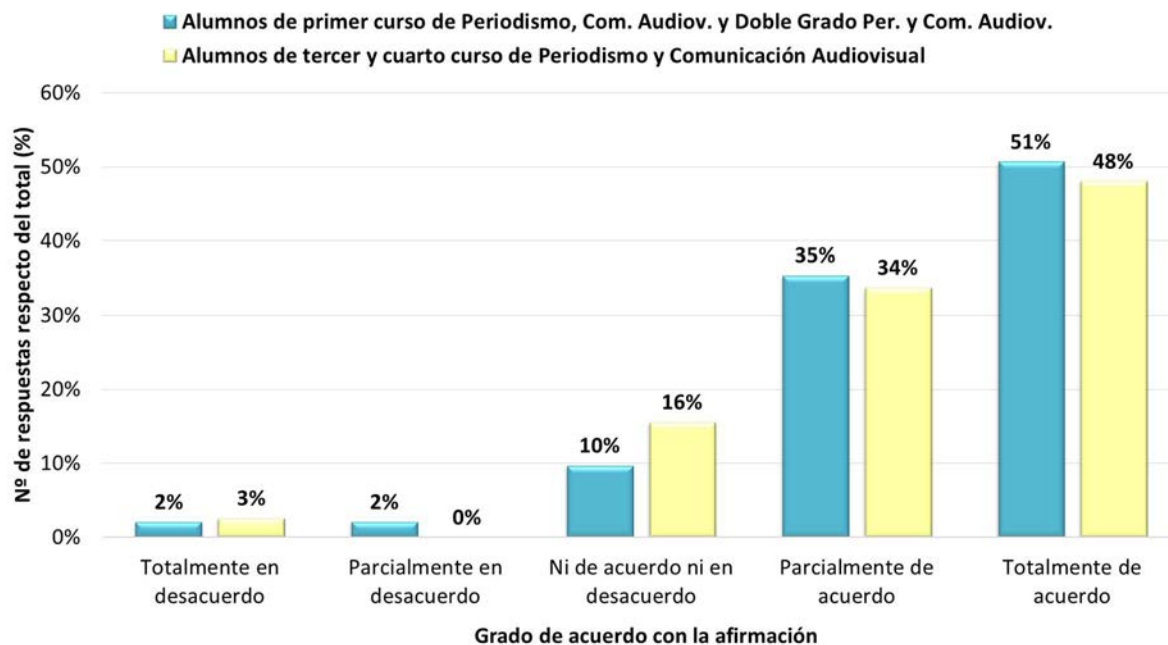


Figura 428

Pregunta B.09 - Resultados UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

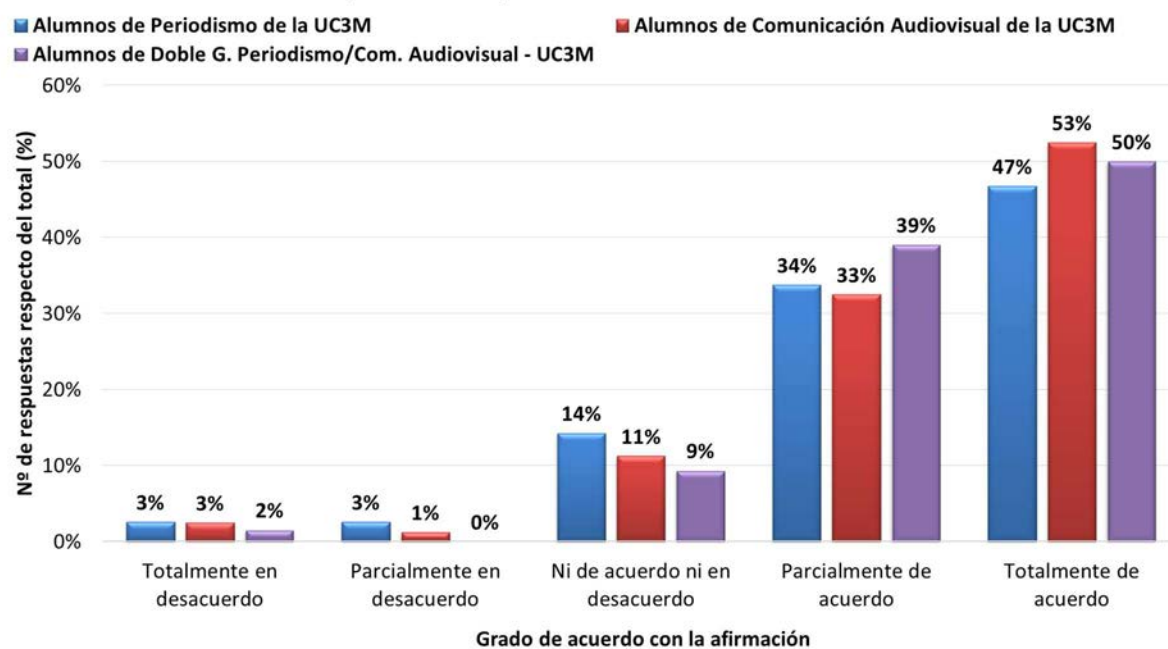


Figura 429

Pregunta B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

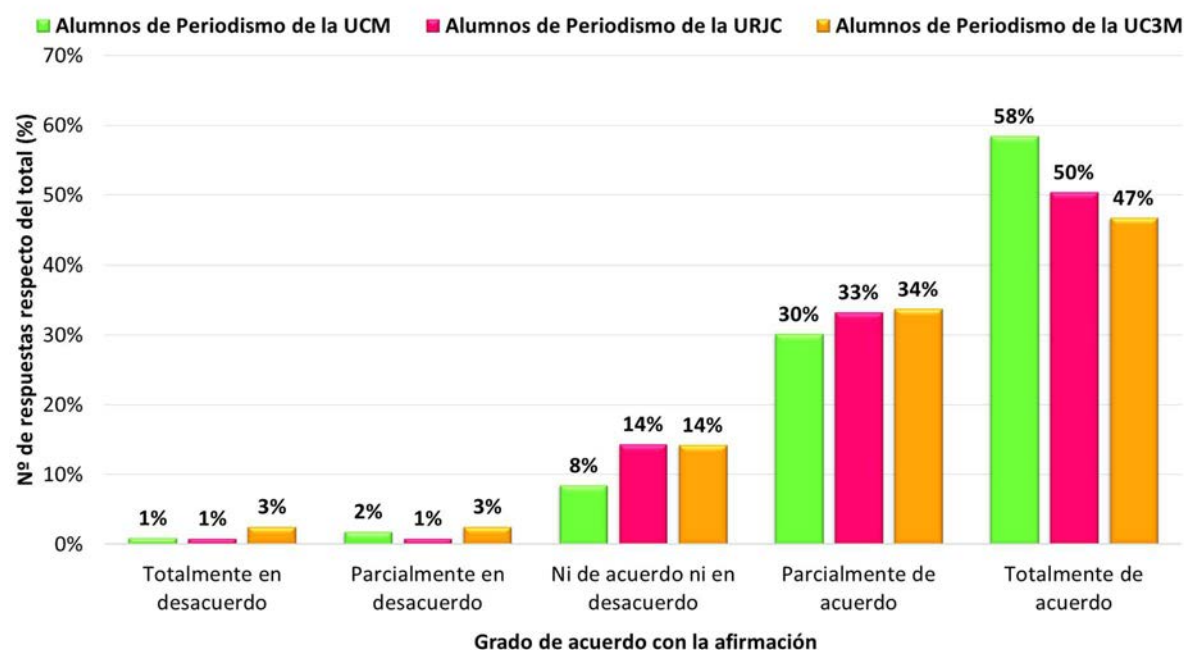
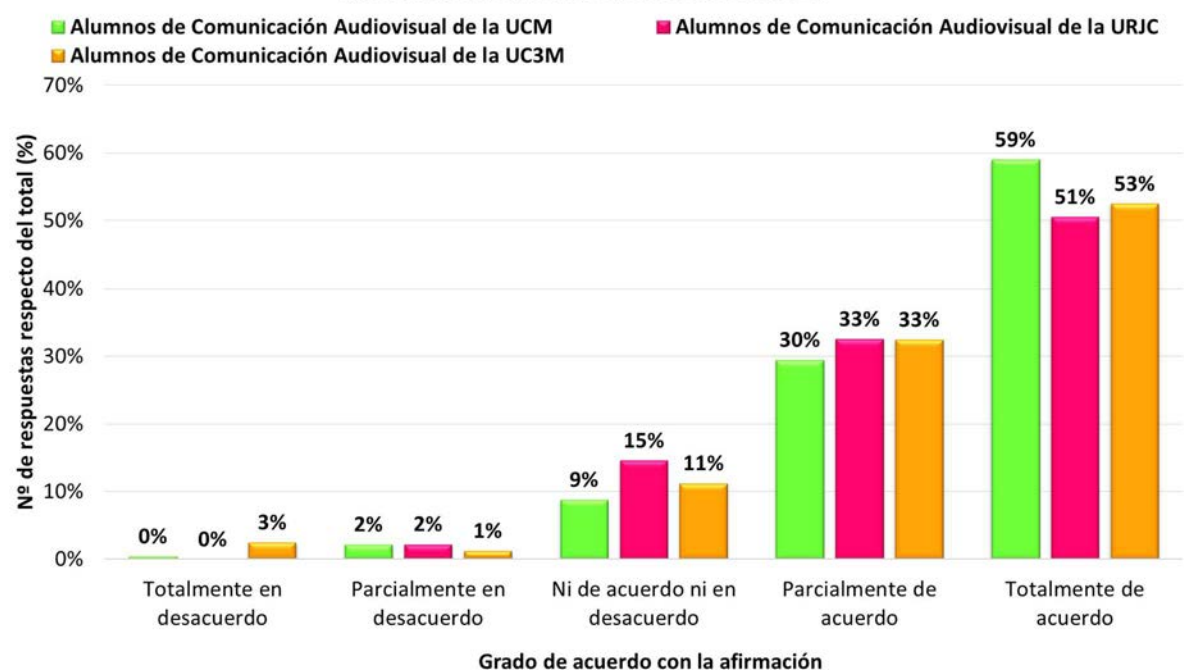


Figura 430

Pregunta B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información



Resultados pregunta B.09

Figura 431

Pregunta B.09 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

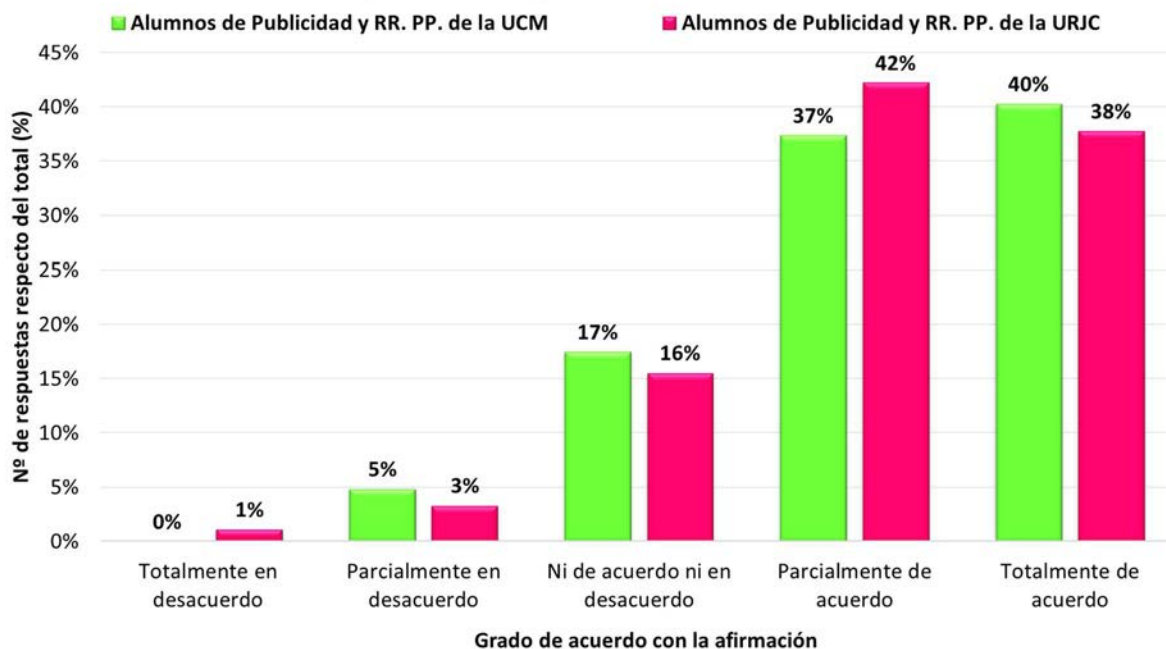


Figura 432

Pregunta B.09 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

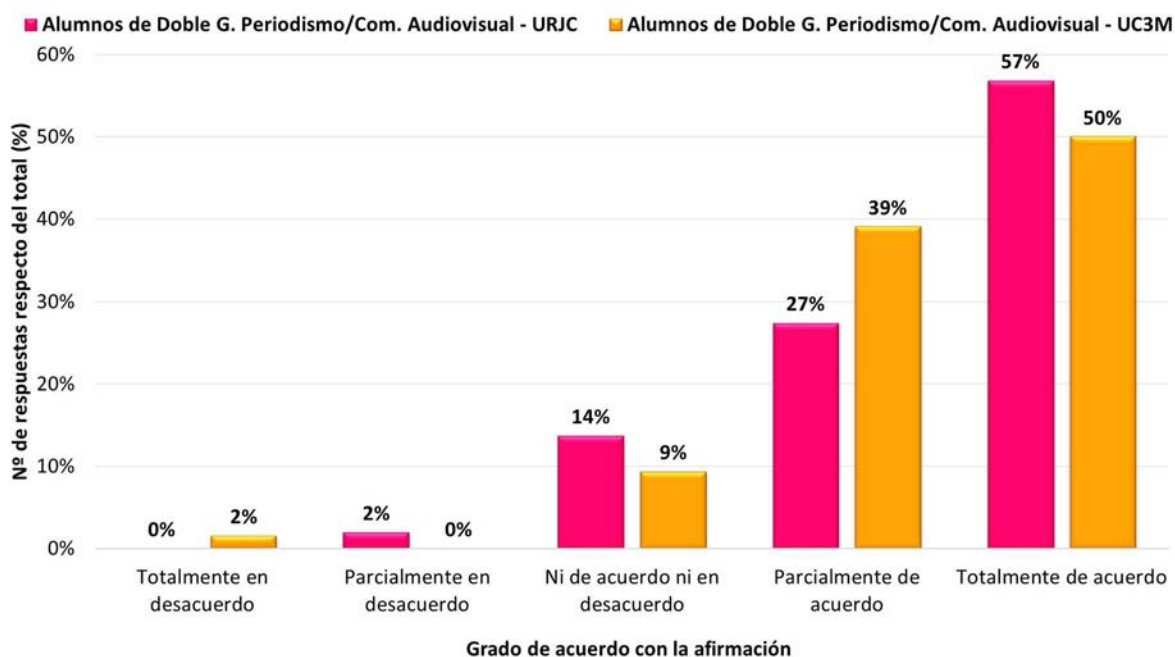


Figura 433

Pregunta B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

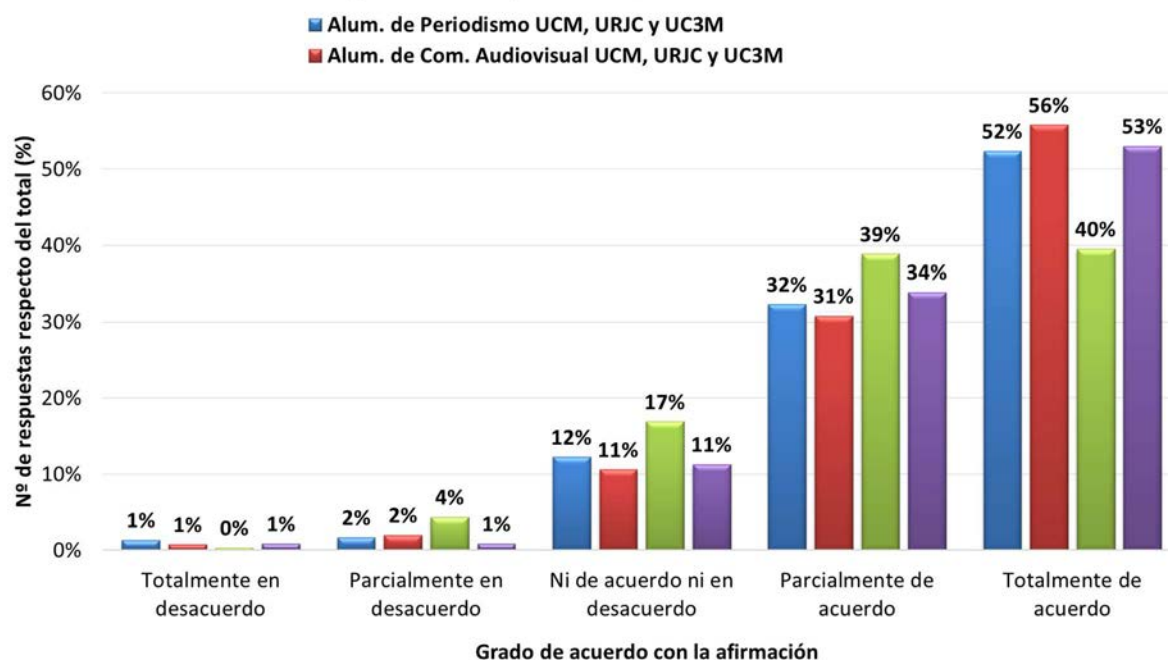
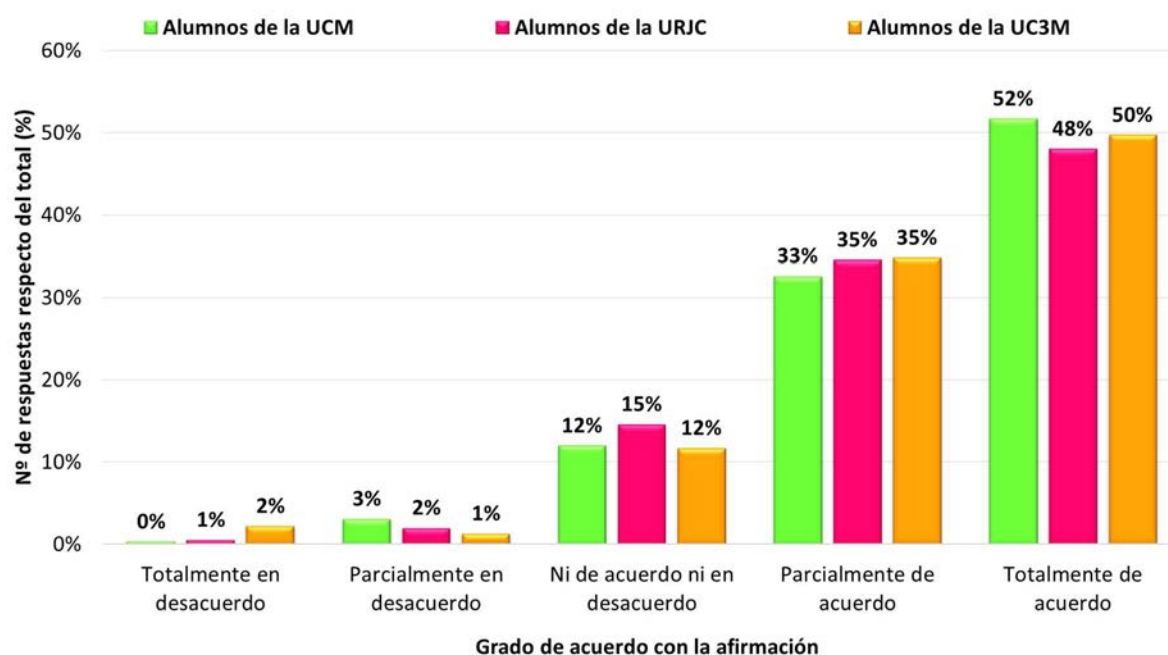


Figura 434

Pregunta B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información



B.2.10 Resultados de la pregunta B.10

Figura 435

Pregunta B.10 - Resultados UCM - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

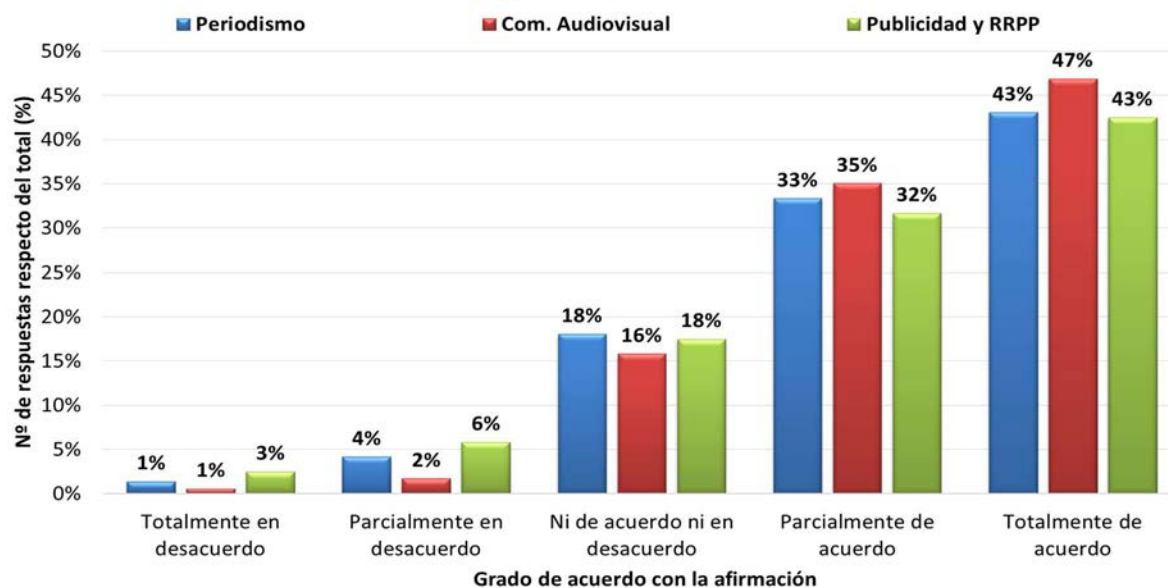
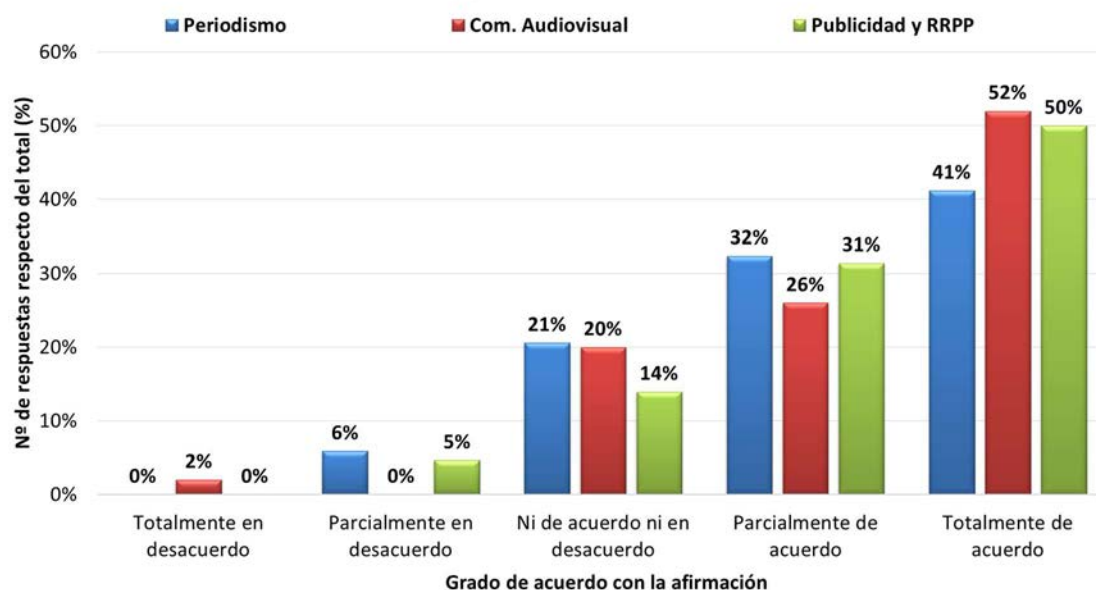


Figura 436

Pregunta B.10 - Resultados UCM - 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula



Resultados pregunta B.10

Figura 437

Pregunta B.10 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

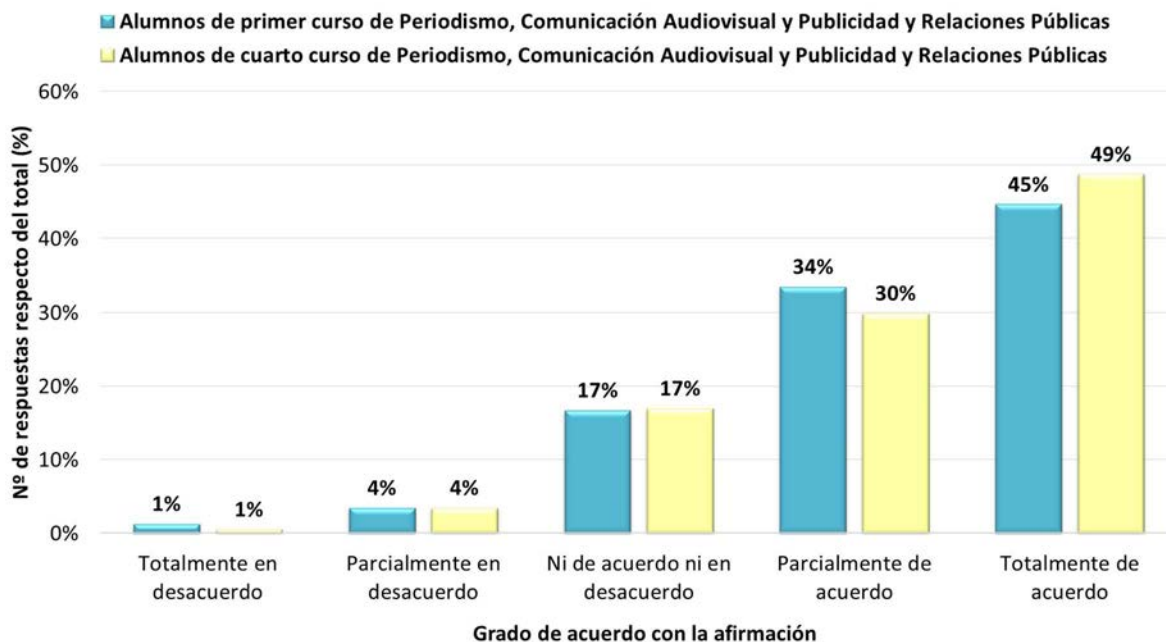


Figura 438

Pregunta B.10 - Resultados UCM especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

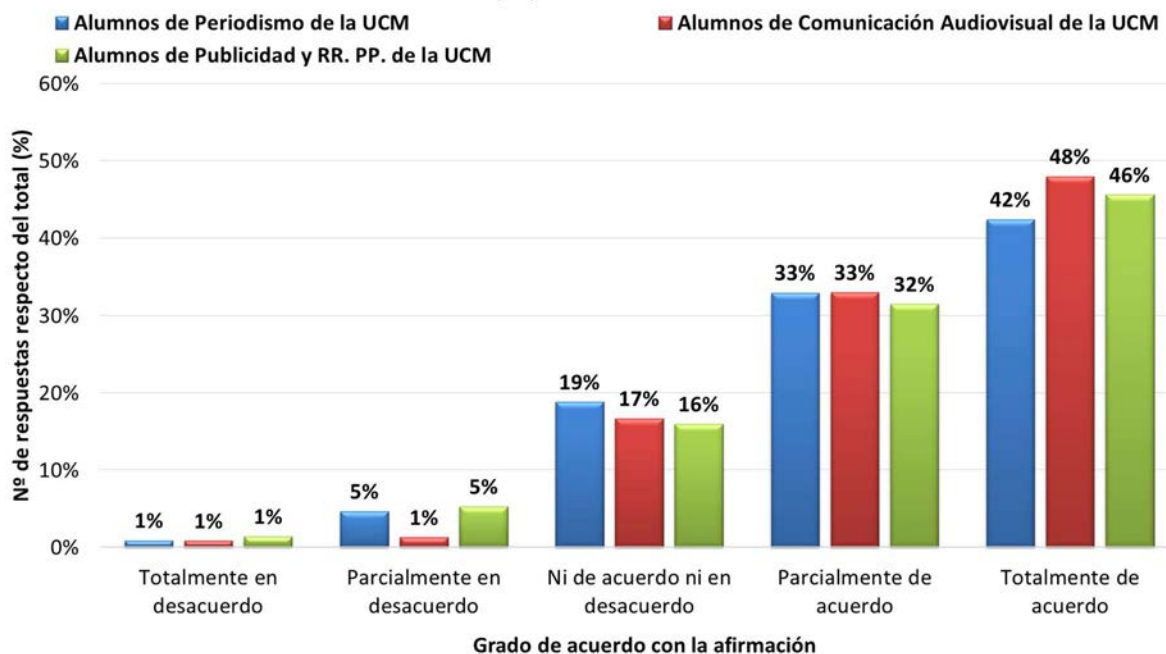


Figura 439

Pregunta B.10 - Resultados URJC - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

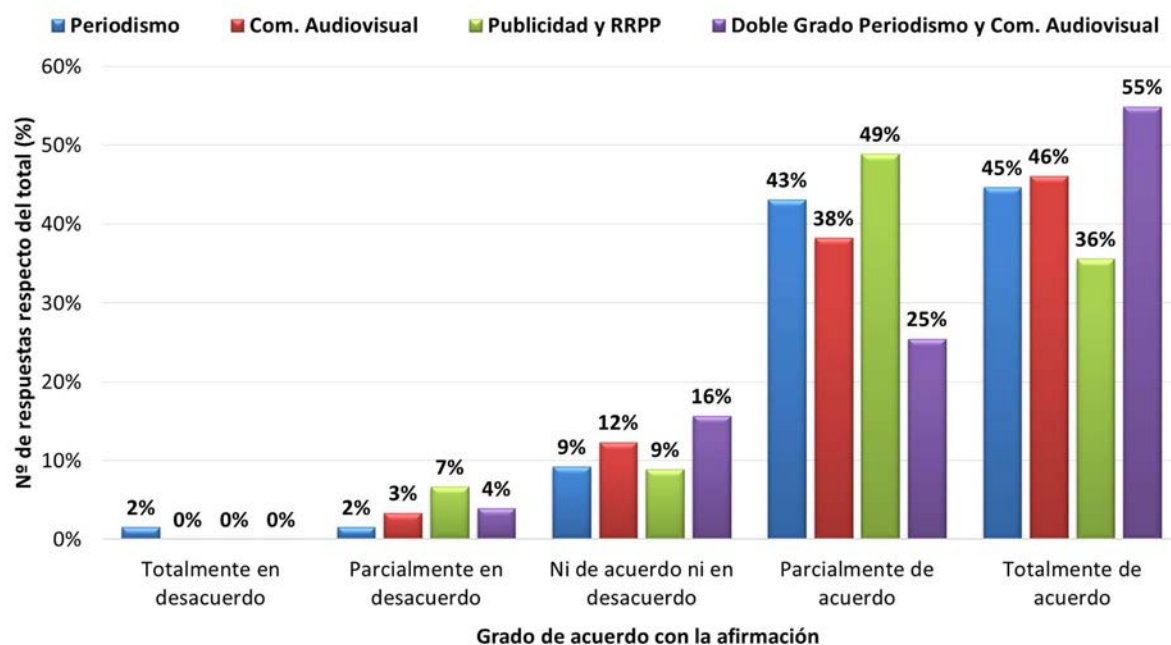
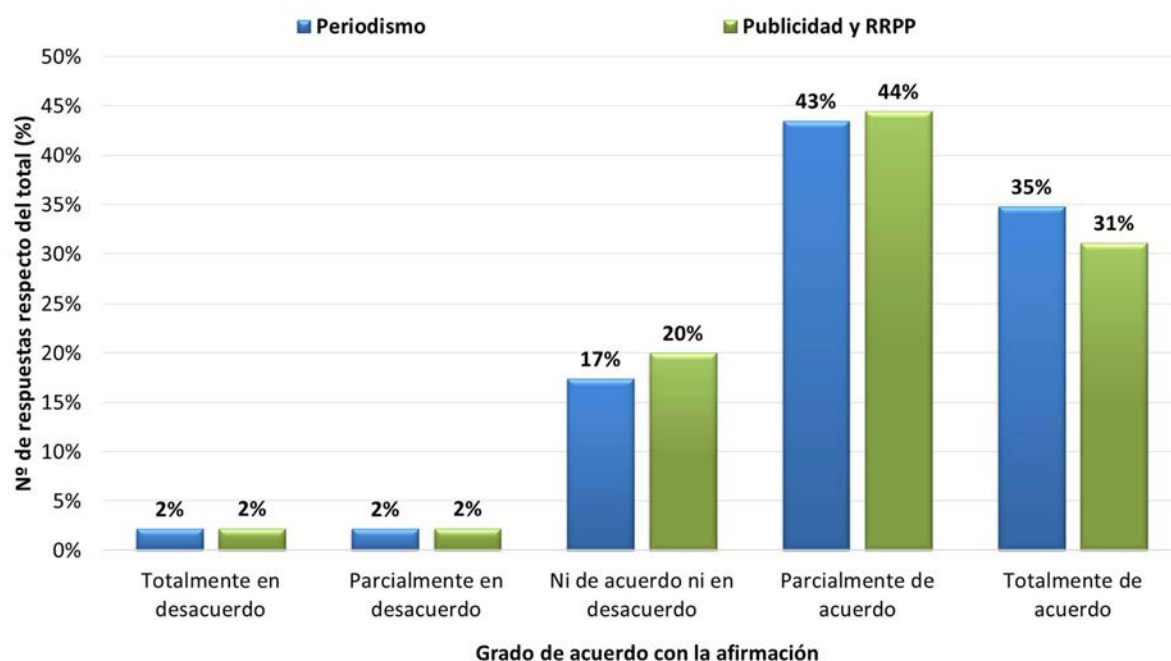


Figura 440

Pregunta B.10 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula



Resultados pregunta B.10

Figura 441

Pregunta B.10 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

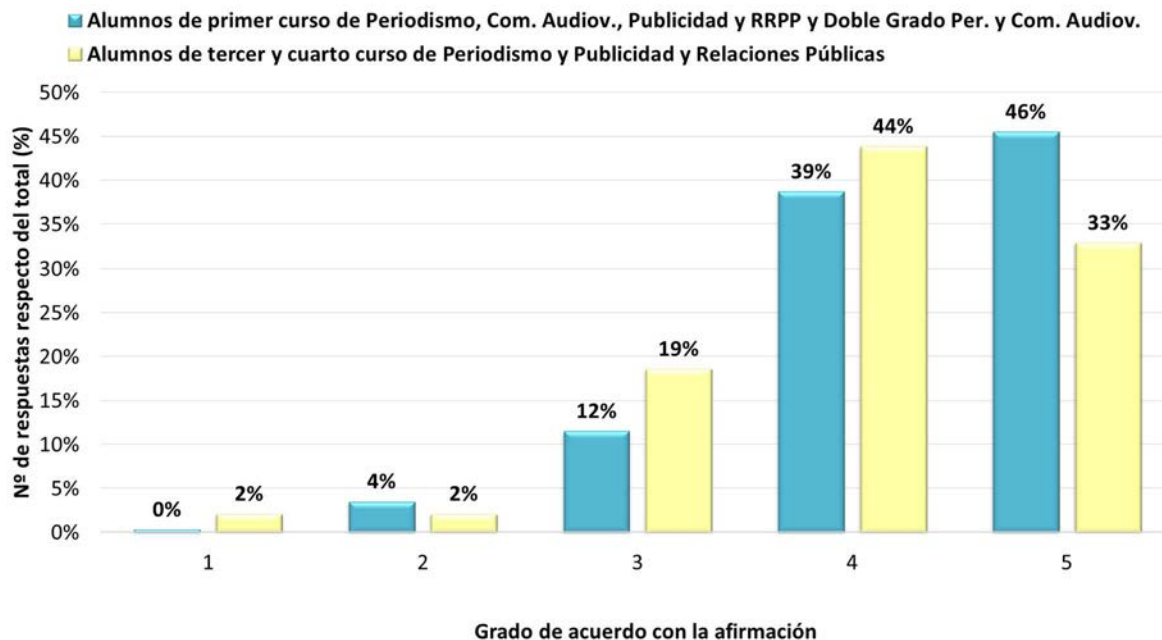


Figura 442

Pregunta B.10 - Resultados URJC especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

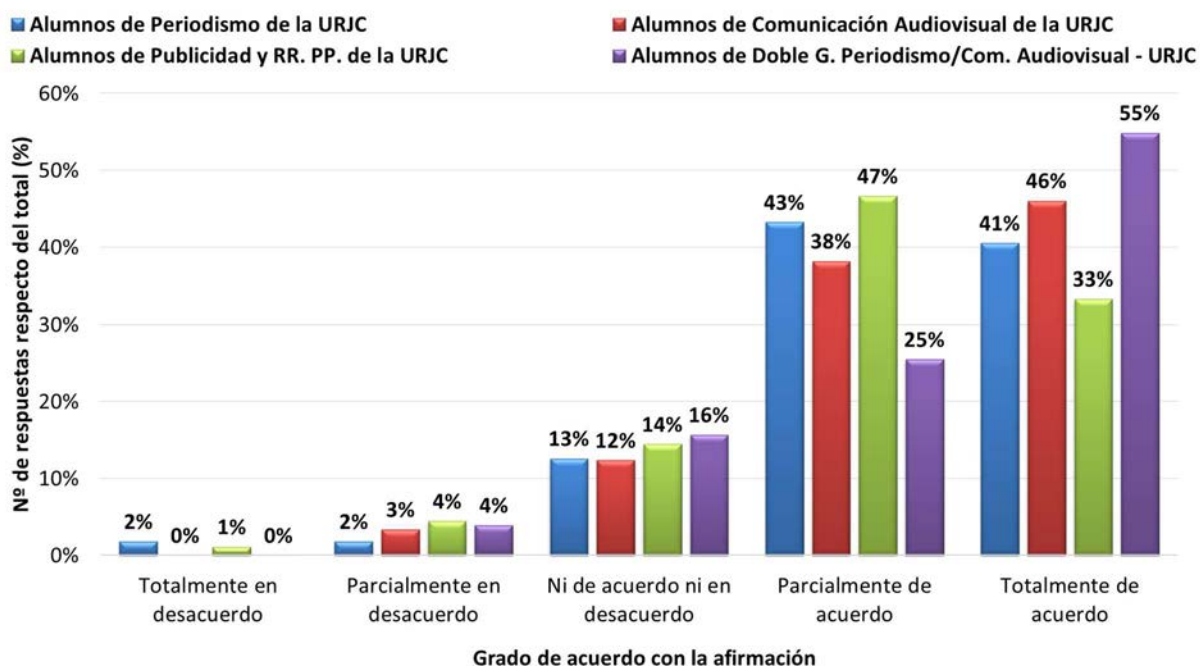


Figura 443

Pregunta B.10 - Resultados UC3M - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

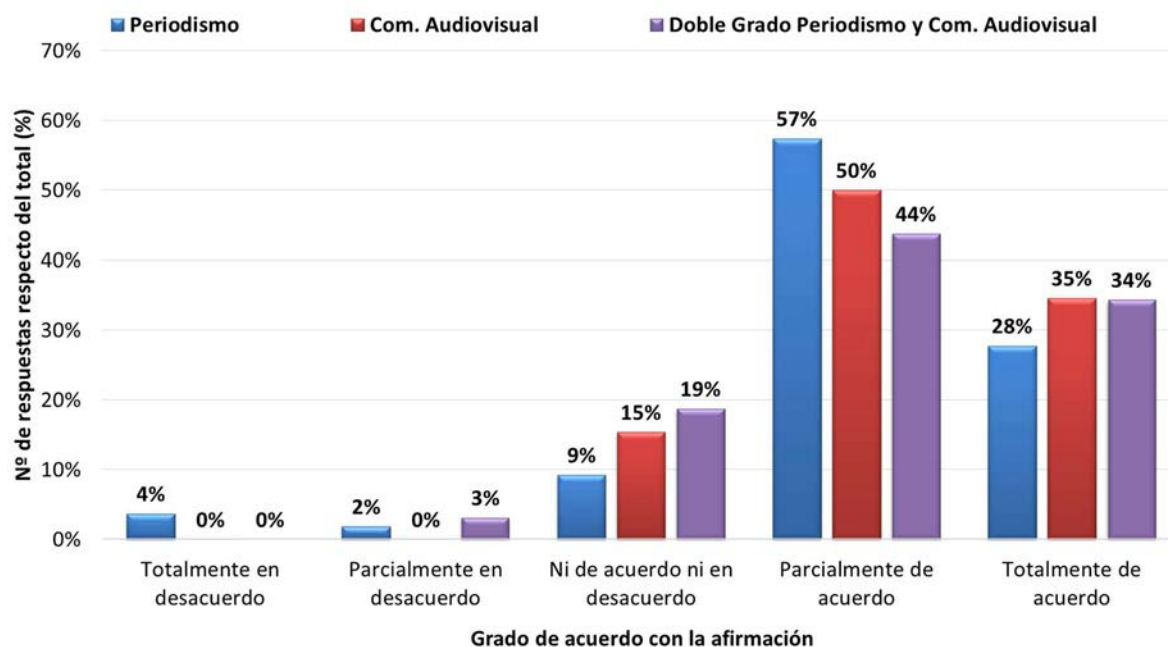
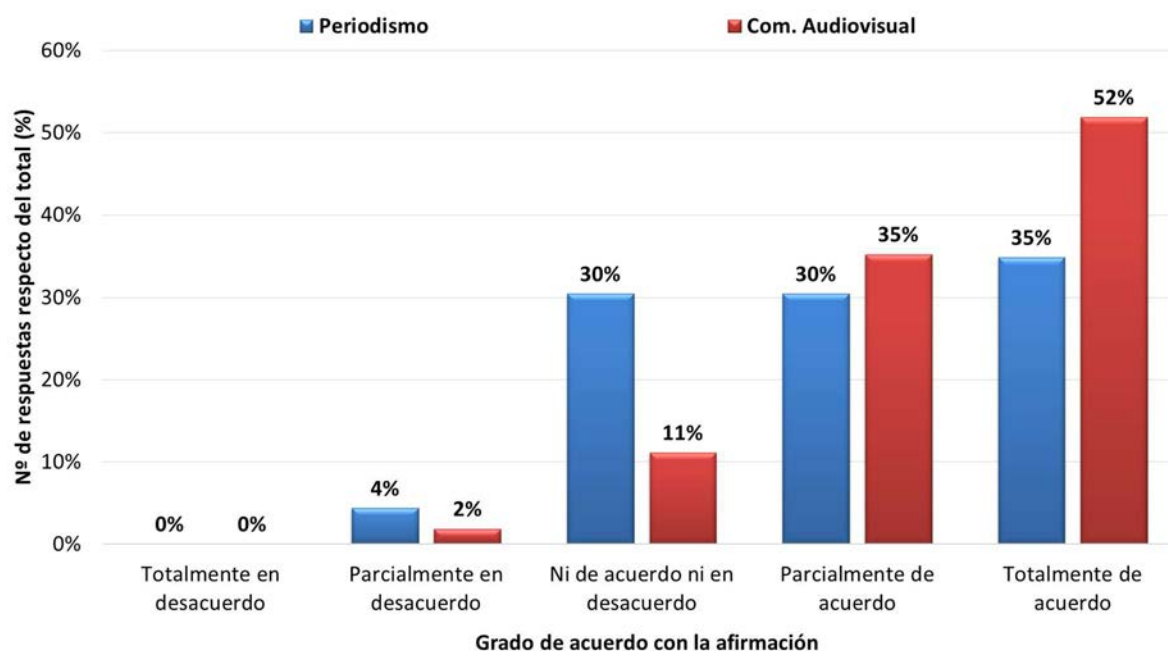


Figura 444

Pregunta B.10 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula



Resultados pregunta B.10

Figura 445

Pregunta B.10 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

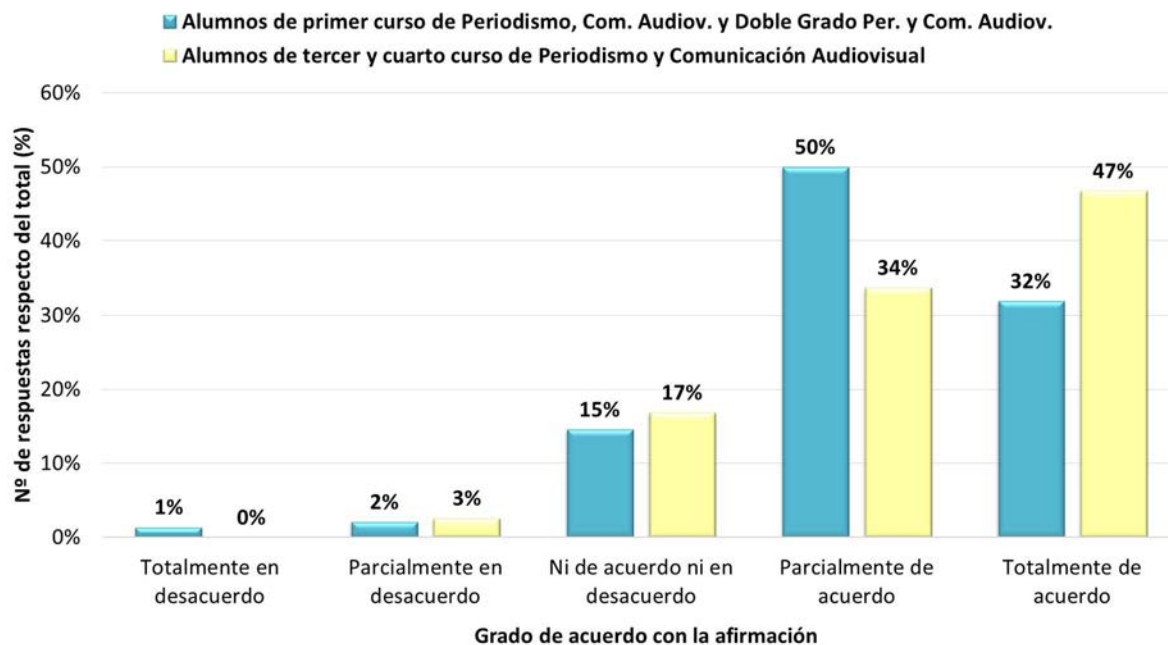


Figura 446

Pregunta B.10 - Resultados UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

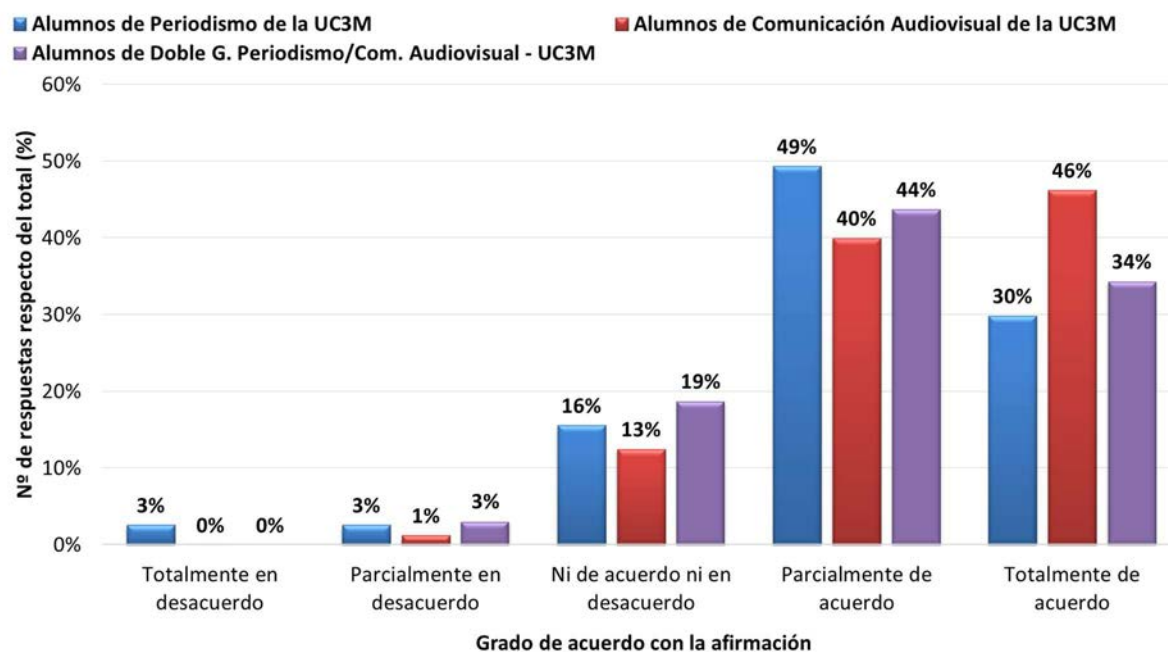


Figura 447

Pregunta B.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

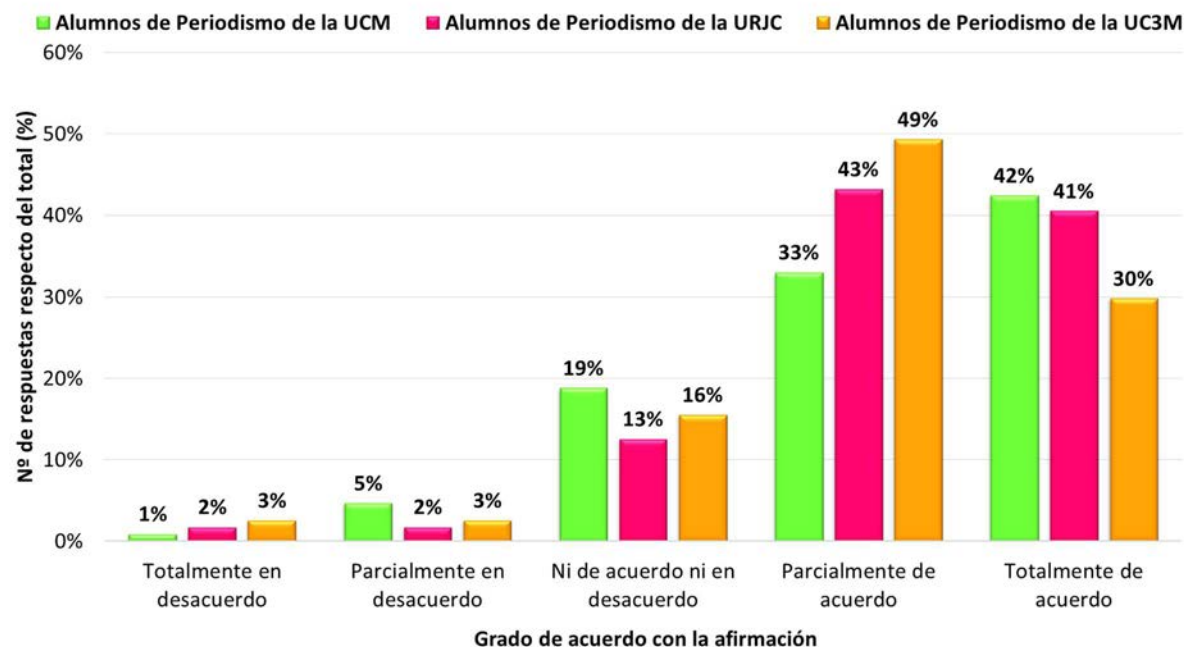
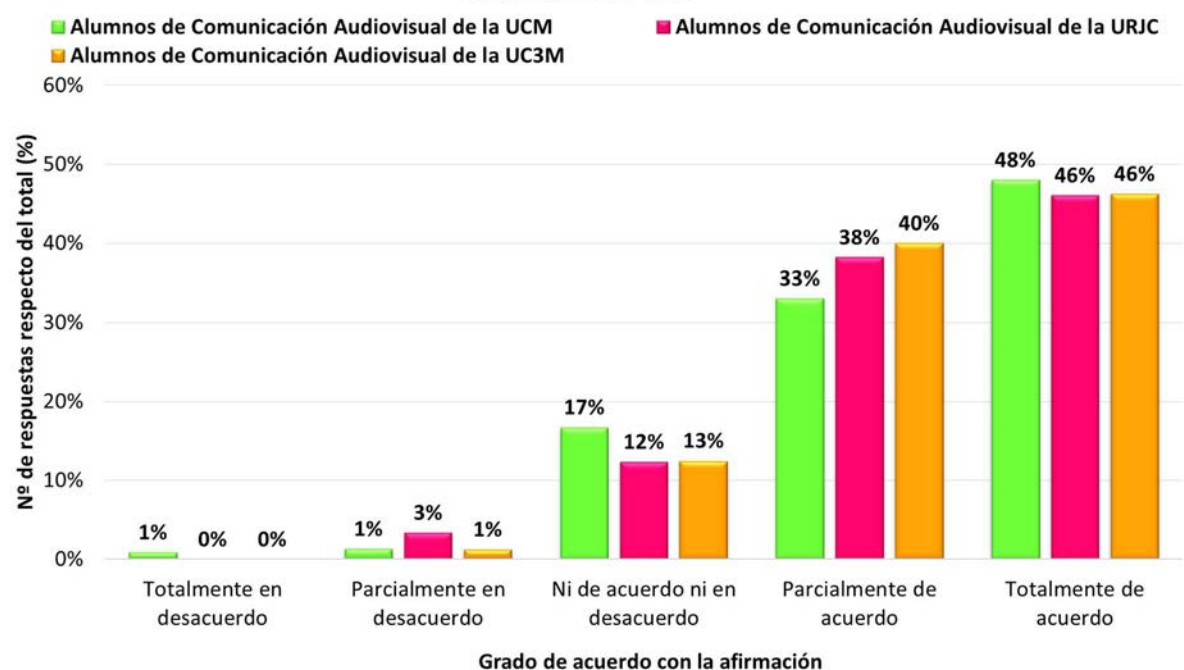


Figura 448

Pregunta B.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula



Resultados pregunta B.10

Figura 449

Pregunta B.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

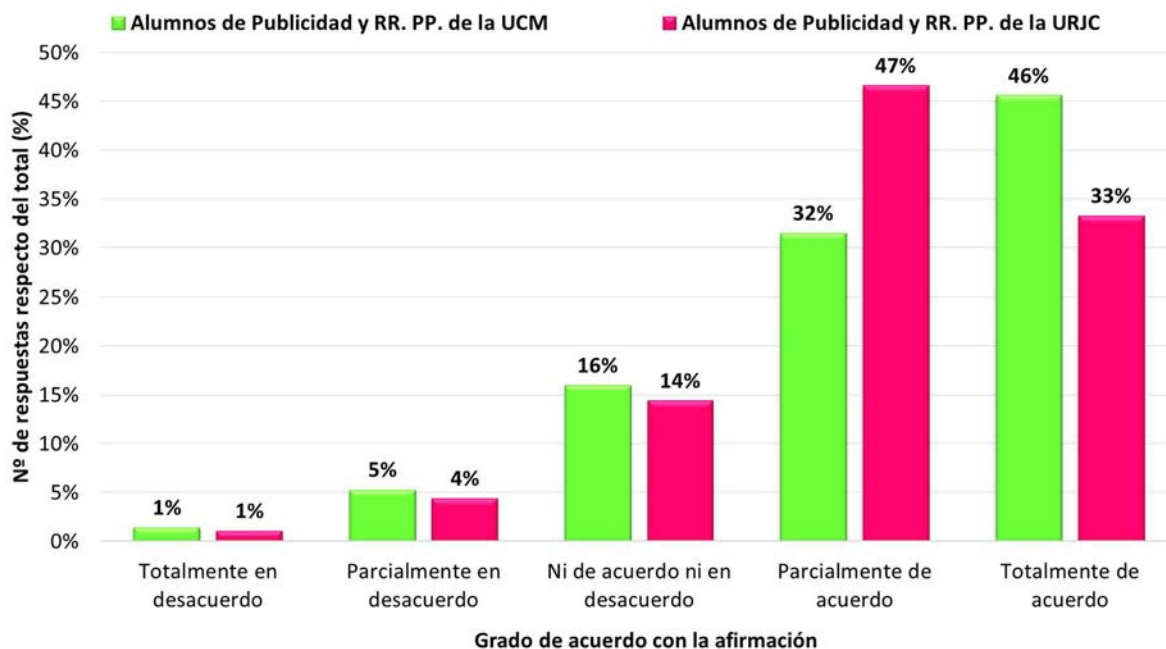


Figura 450

Pregunta B.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

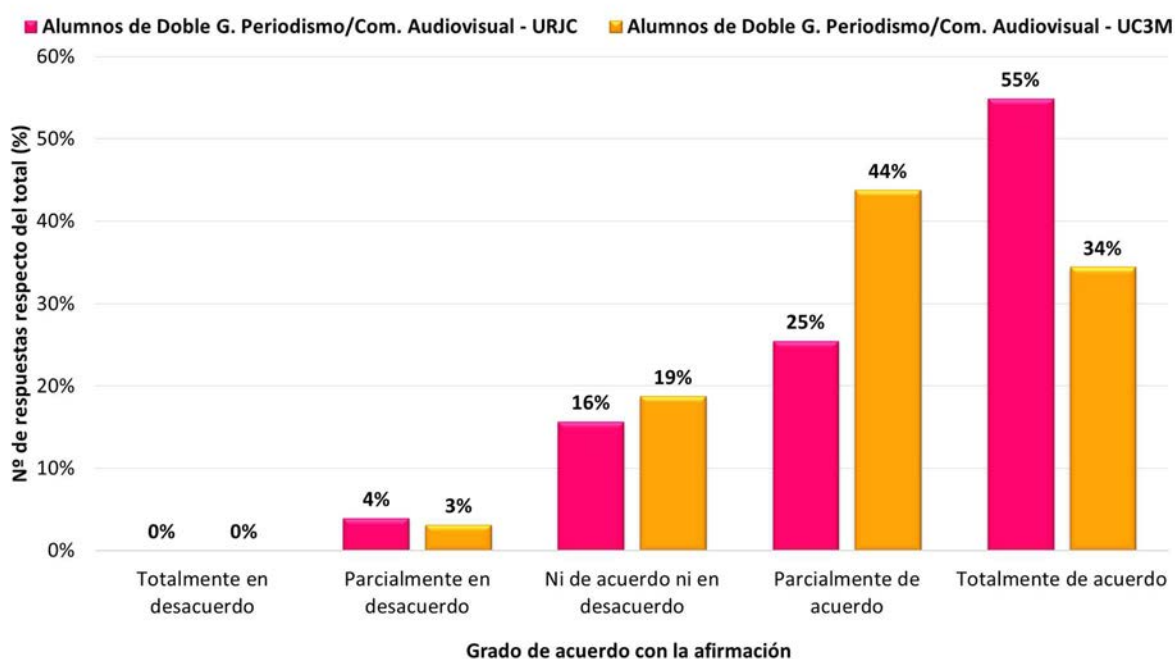


Figura 451

Pregunta B.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

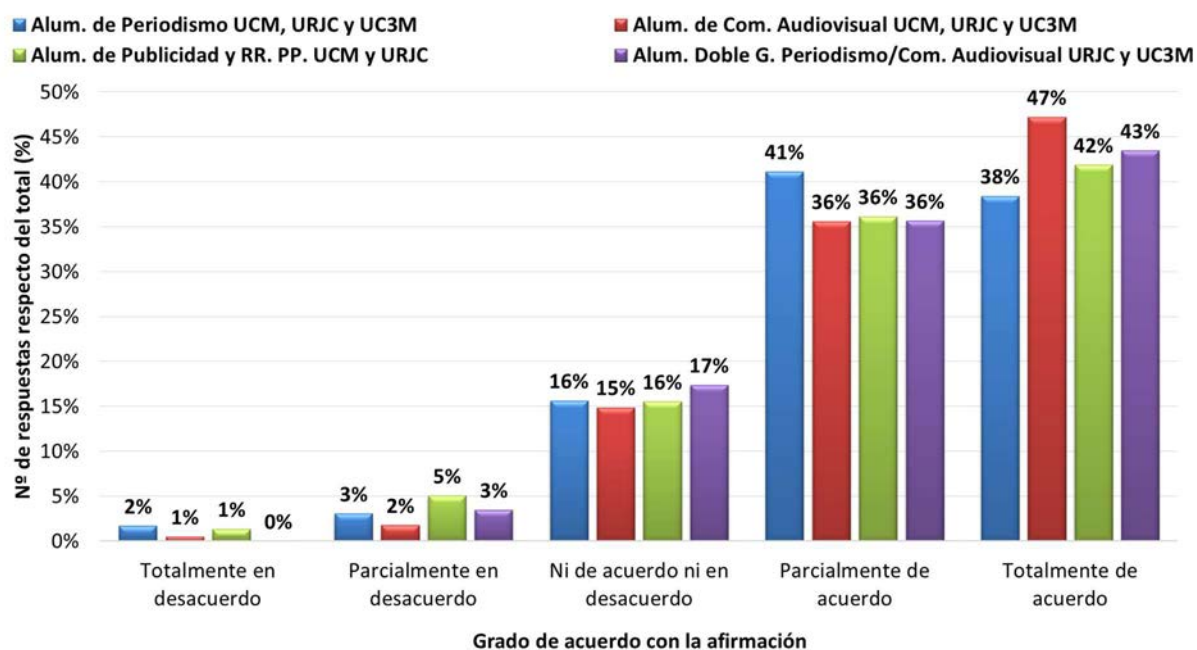
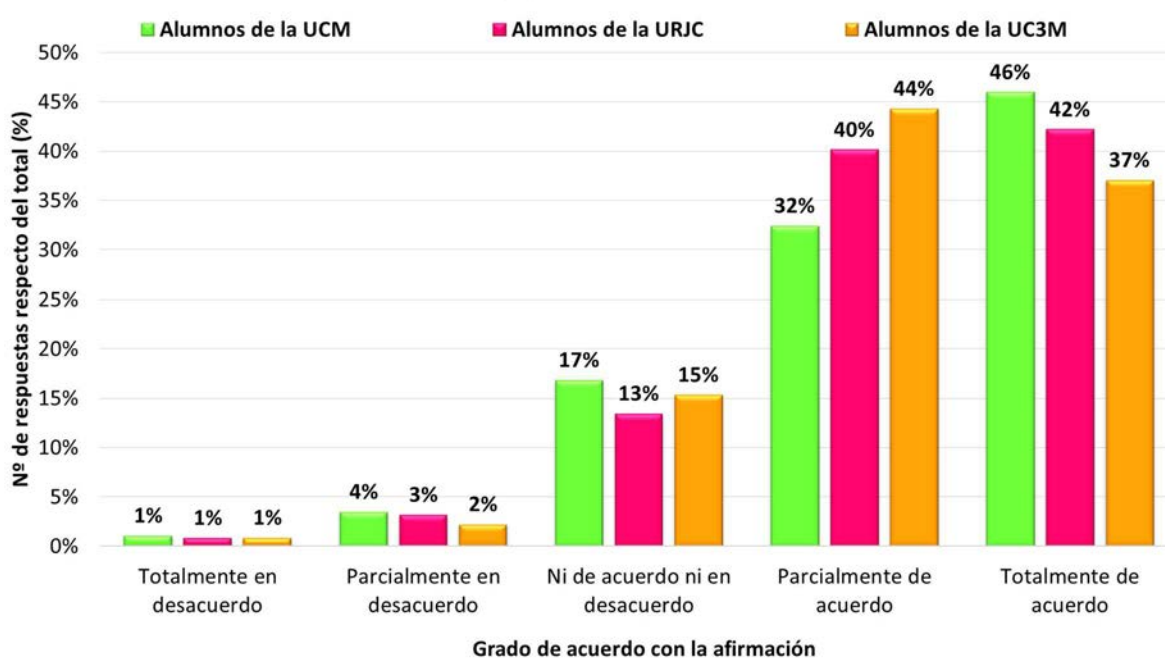


Figura 452

Pregunta B.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula



B.2.11 Resultados de la pregunta B.11

Figura 453

Pregunta B.11 - Resultados UCM - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

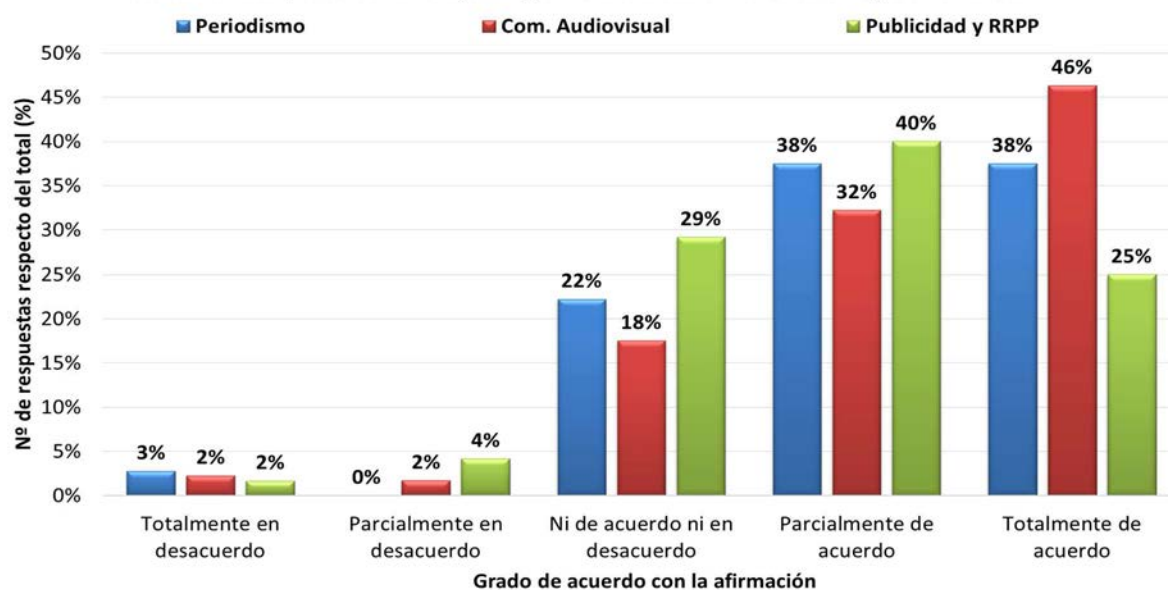


Figura 454

Pregunta B.11 - Resultados UCM - 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

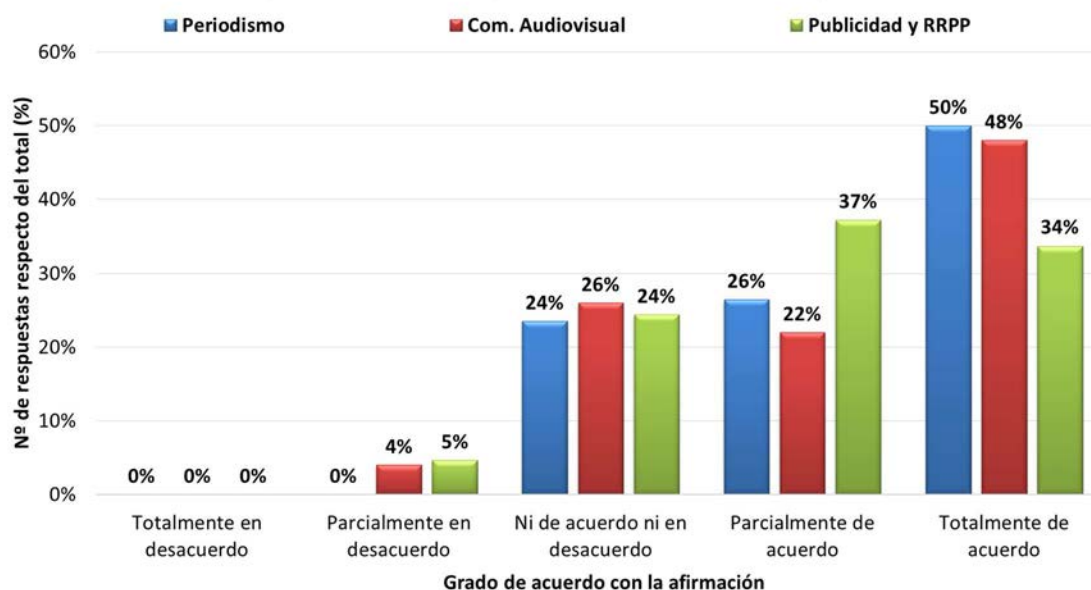


Figura 455

Pregunta B.11 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

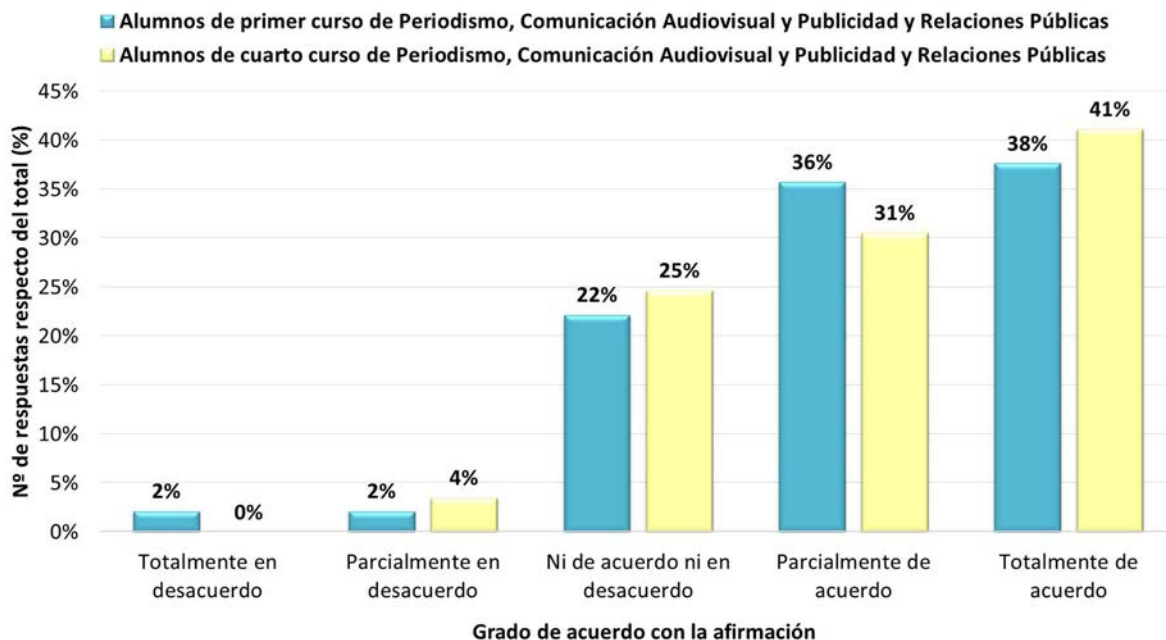


Figura 456

Pregunta B.11 - Resultados UCM especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

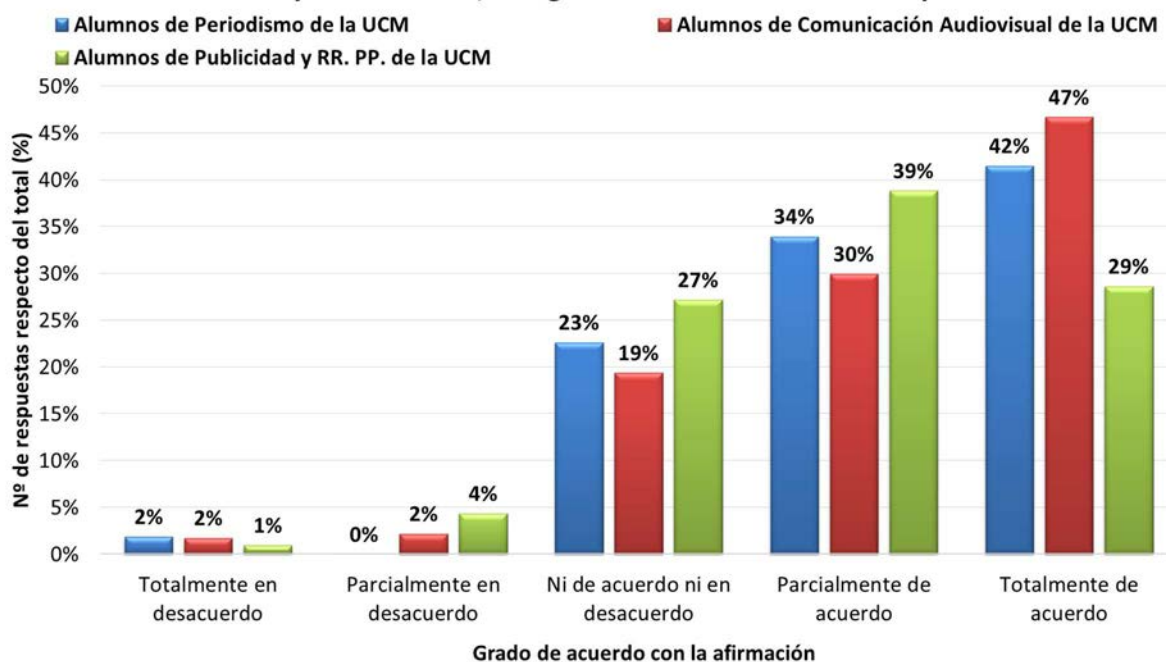


Figura 457

Pregunta B.11 - Resultados URJC - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

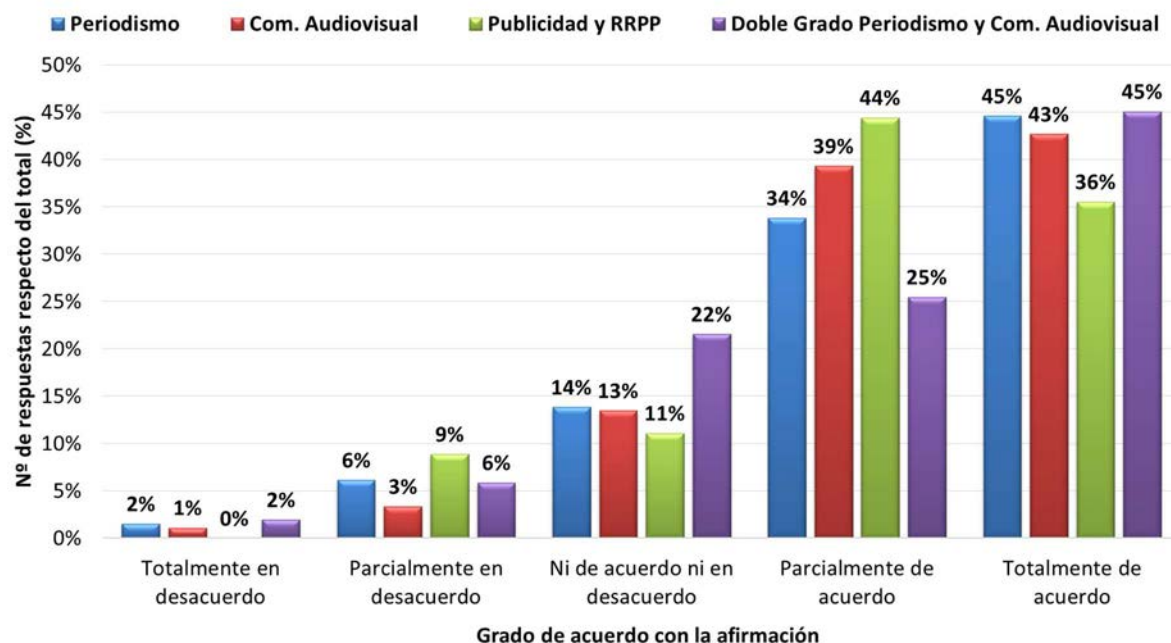
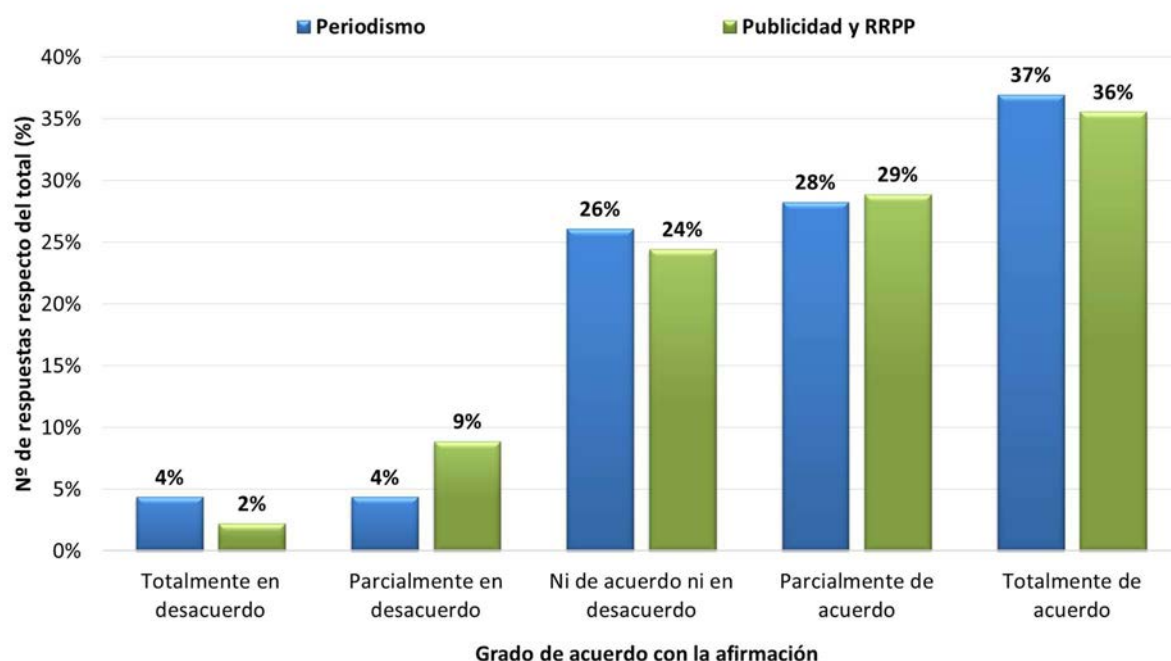


Figura 458

Pregunta B.11 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista



Resultados pregunta B.11

Figura 459

Pregunta B.11 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

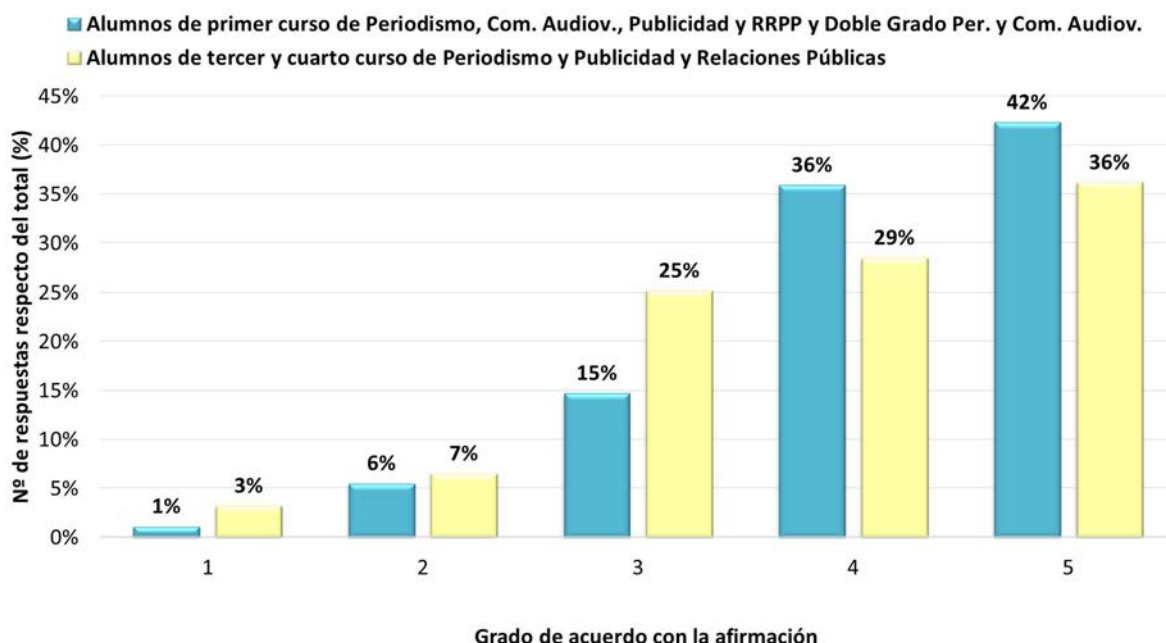


Figura 460

Pregunta B.11 - Resultados URJC especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

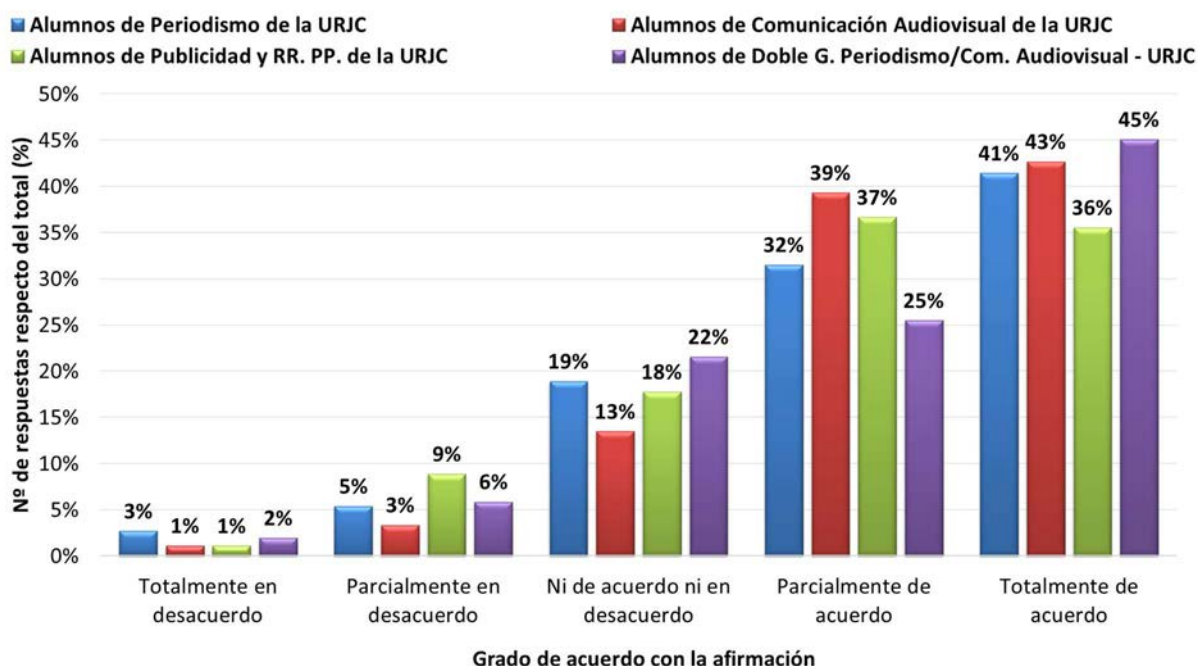


Figura 461

Pregunta B.11 - Resultados UC3M - 1er curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

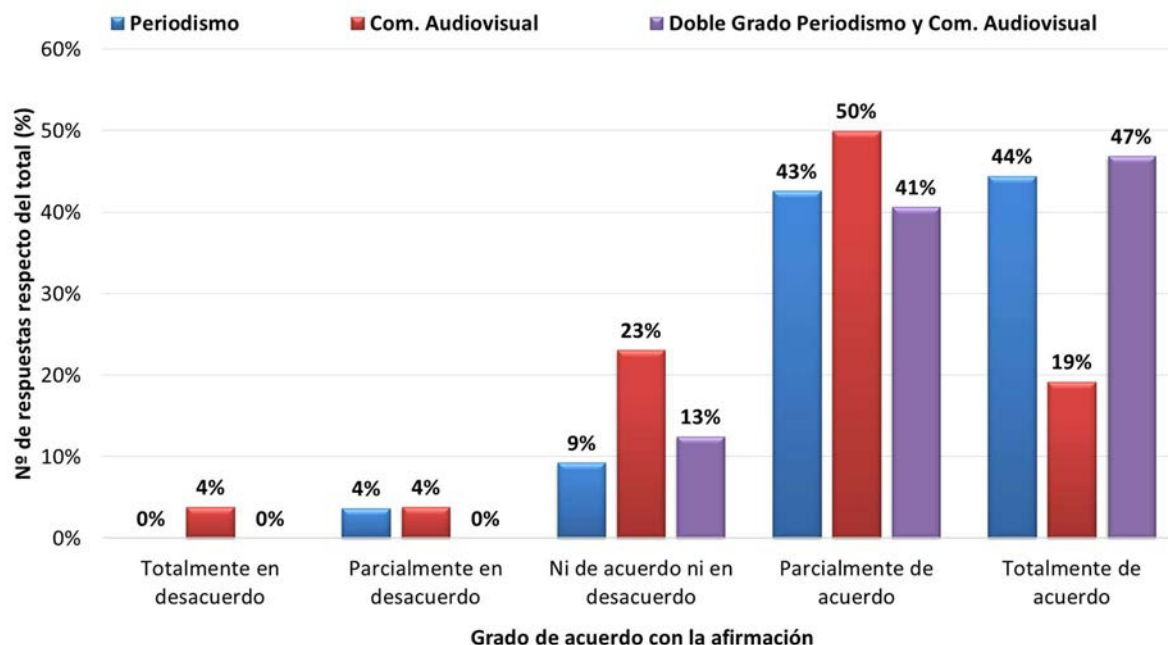


Figura 462

Pregunta B.11 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

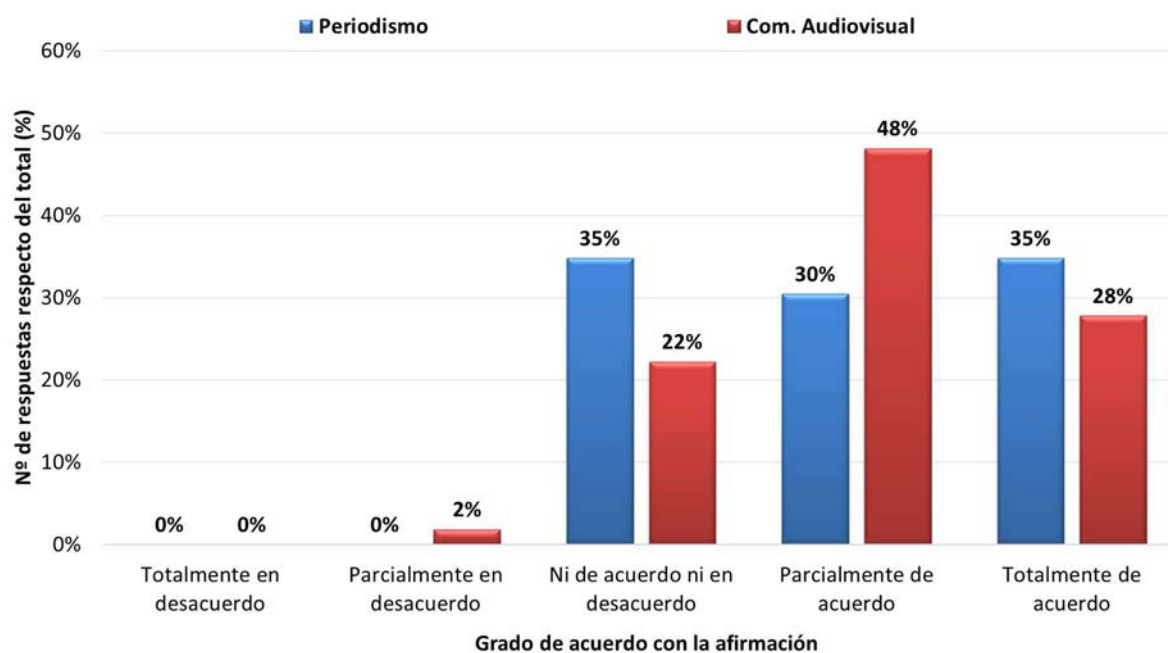


Figura 463

Pregunta B.11 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

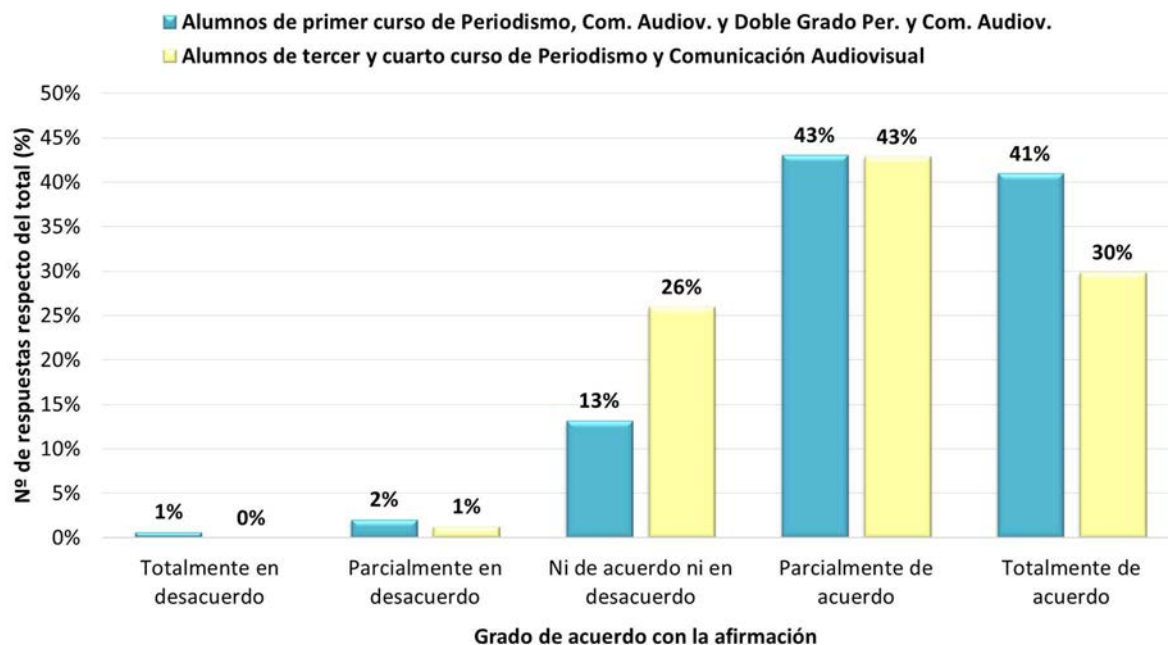


Figura 464

Pregunta B.11 - Resultados UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

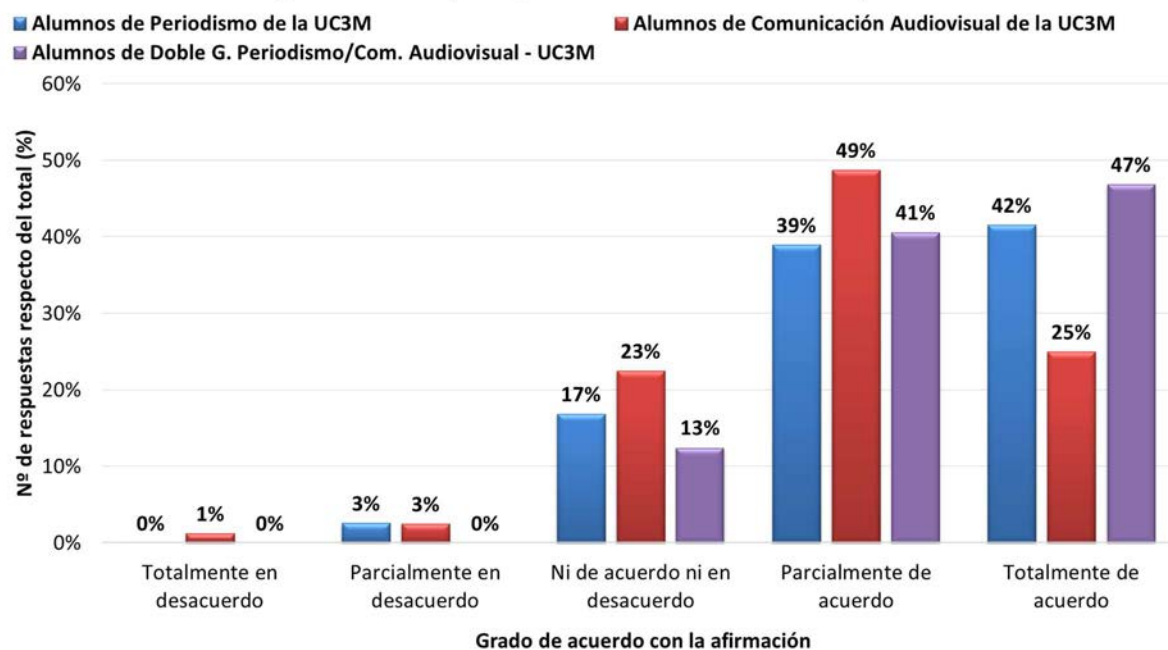


Figura 465

Pregunta B.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

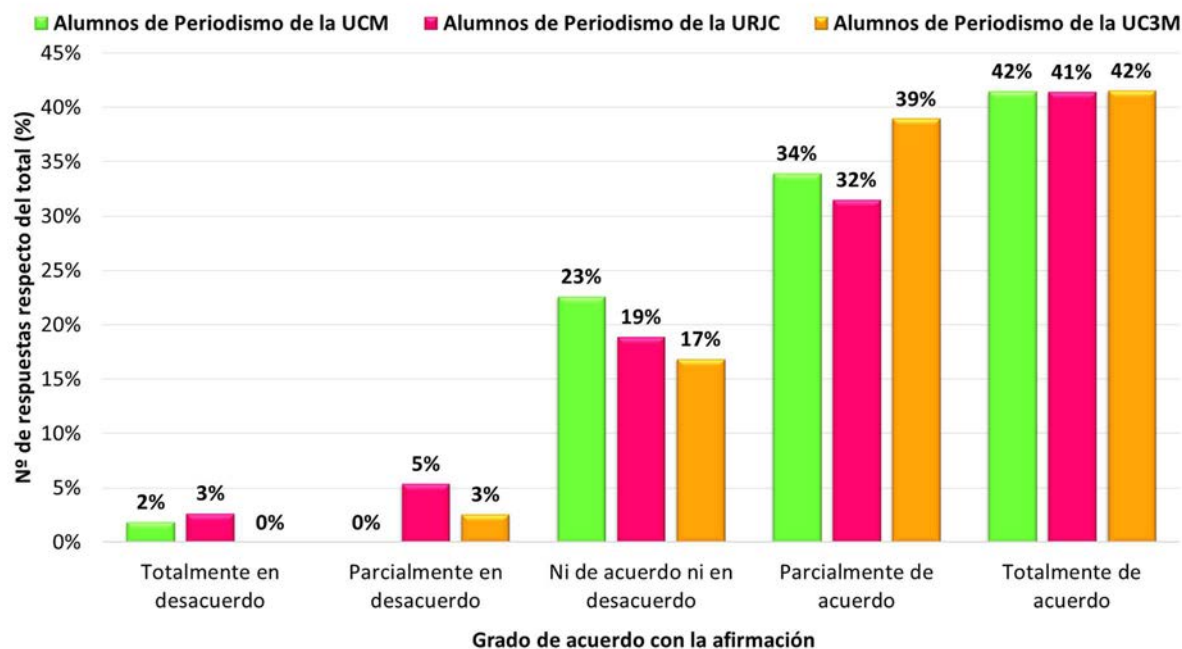


Figura 466

Pregunta B.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

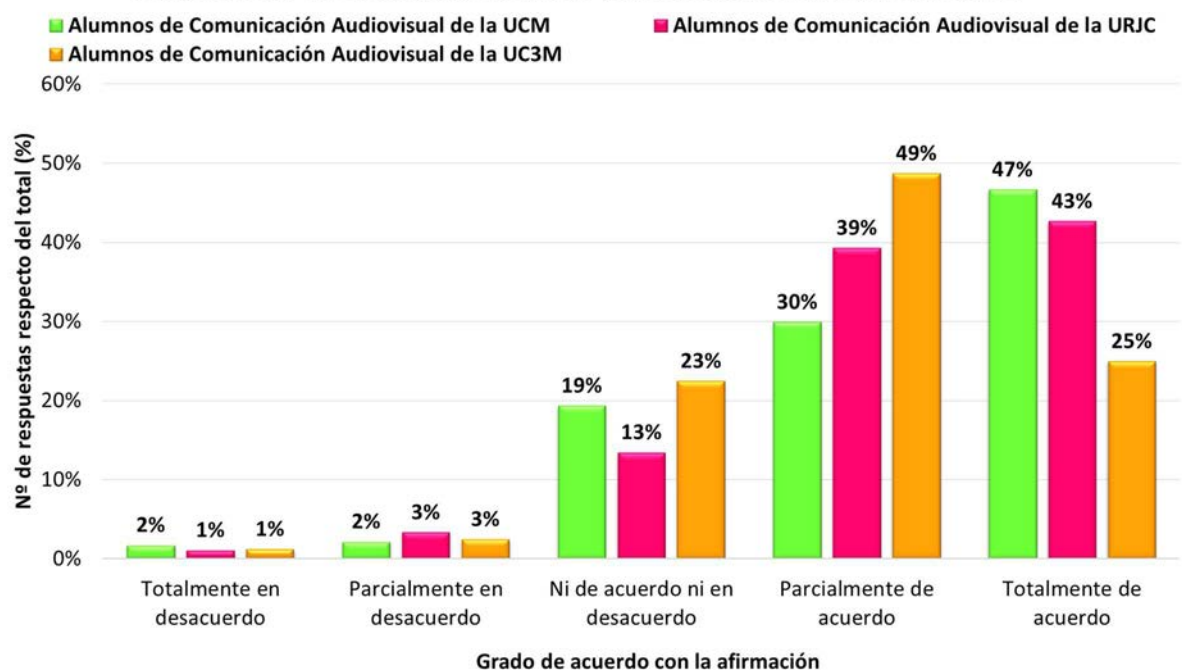


Figura 467

Pregunta B.11 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

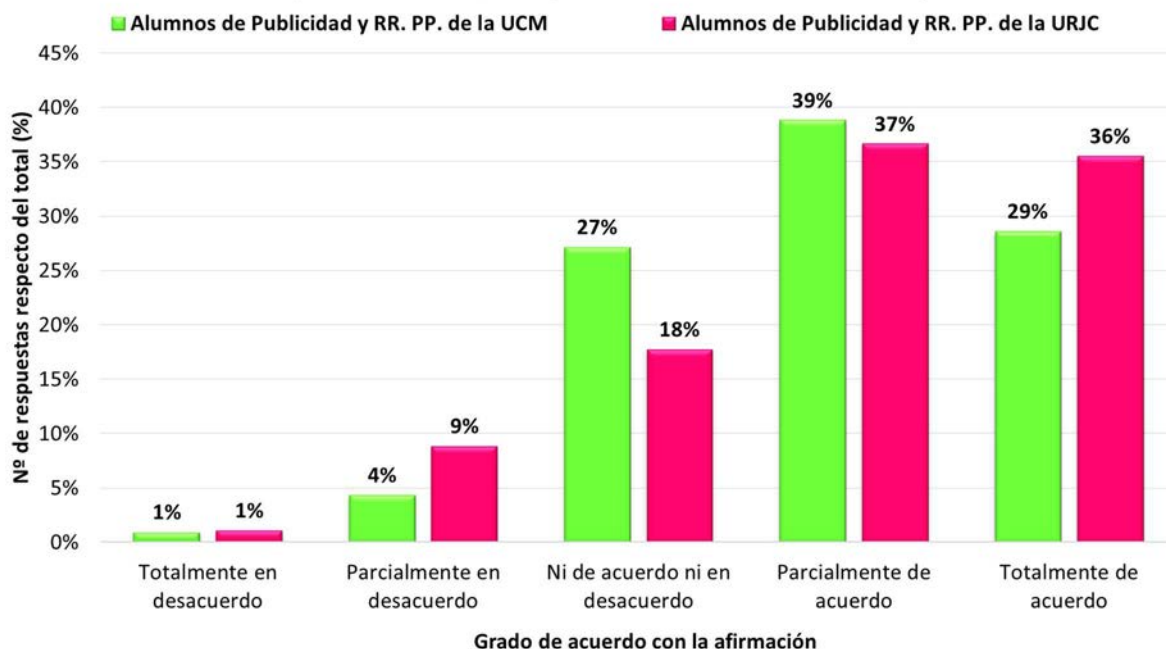


Figura 468

Pregunta B.11 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

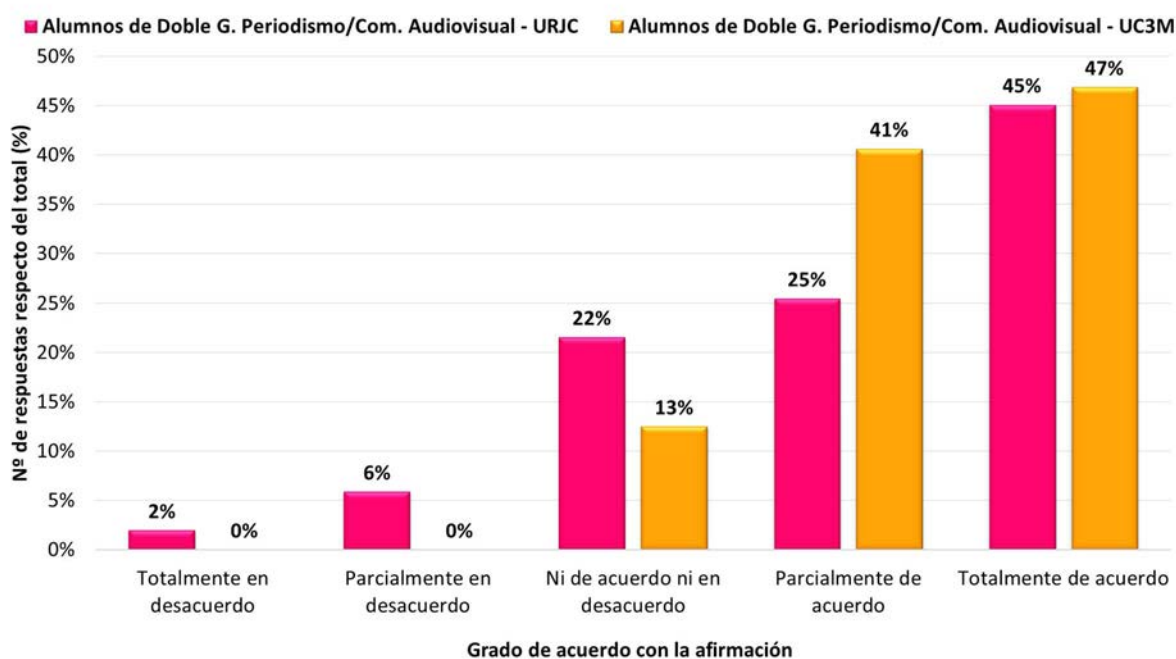


Figura 469

Pregunta B.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

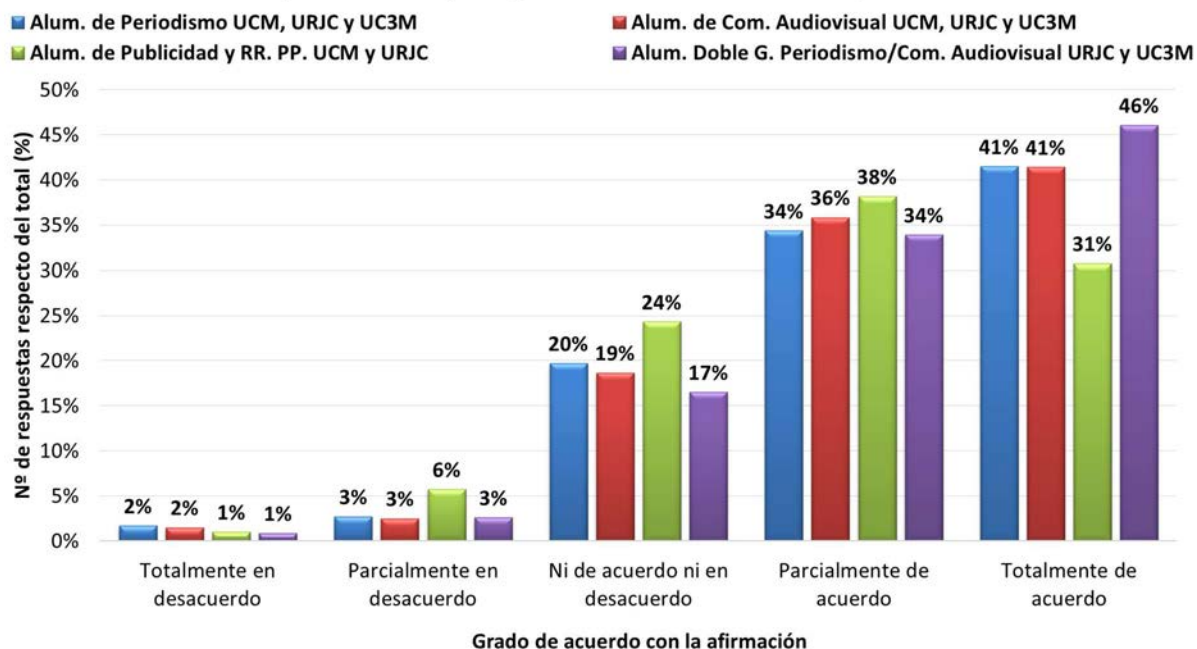
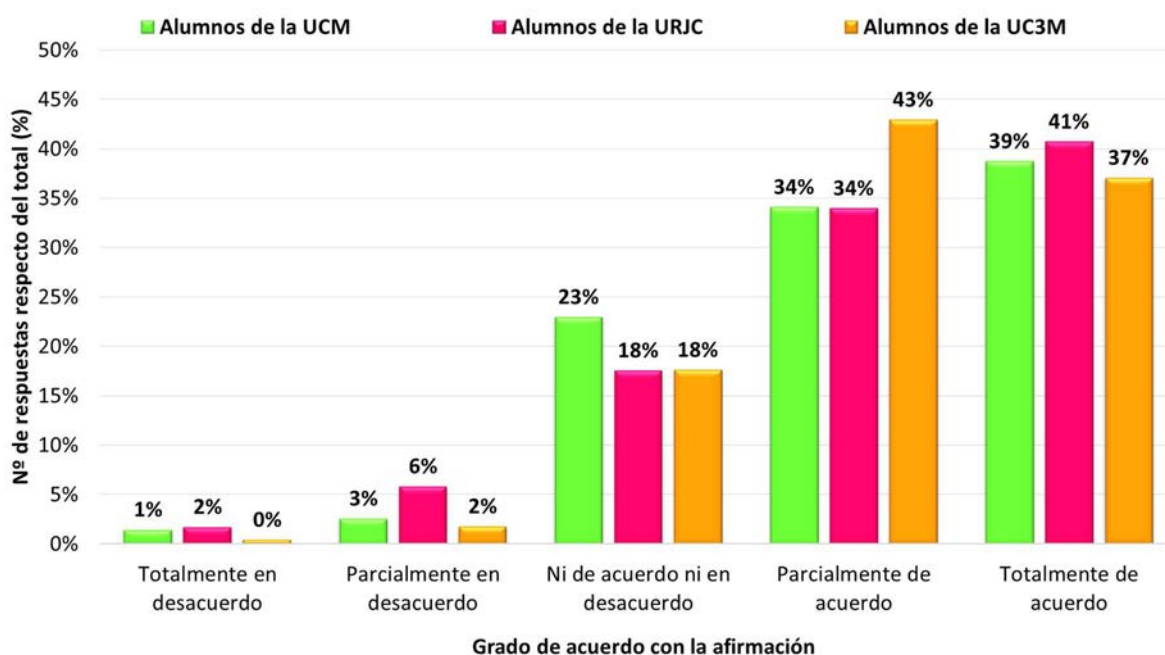


Figura 470

Pregunta B.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Respecto del desarrollo de la actividad universitaria en torno al enfoque por competencias, usted considera importante que sus profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista



B.3 Bloque C – Formación y experiencia docente

B.3.1 Resultados de la pregunta C.01

Figura 471

Pregunta C.01 - Resultados UCM - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten

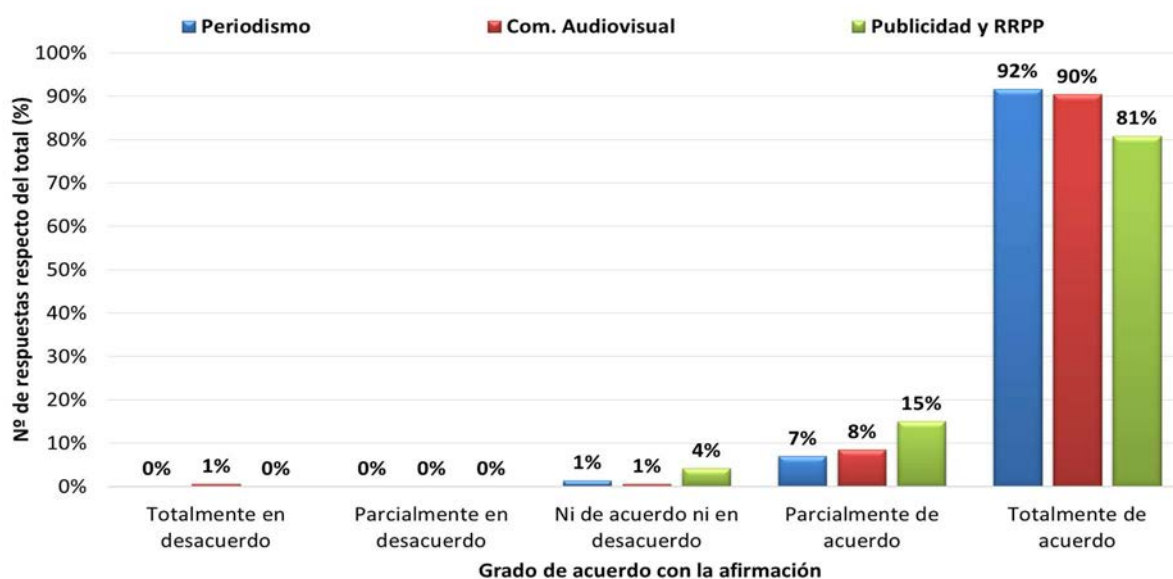
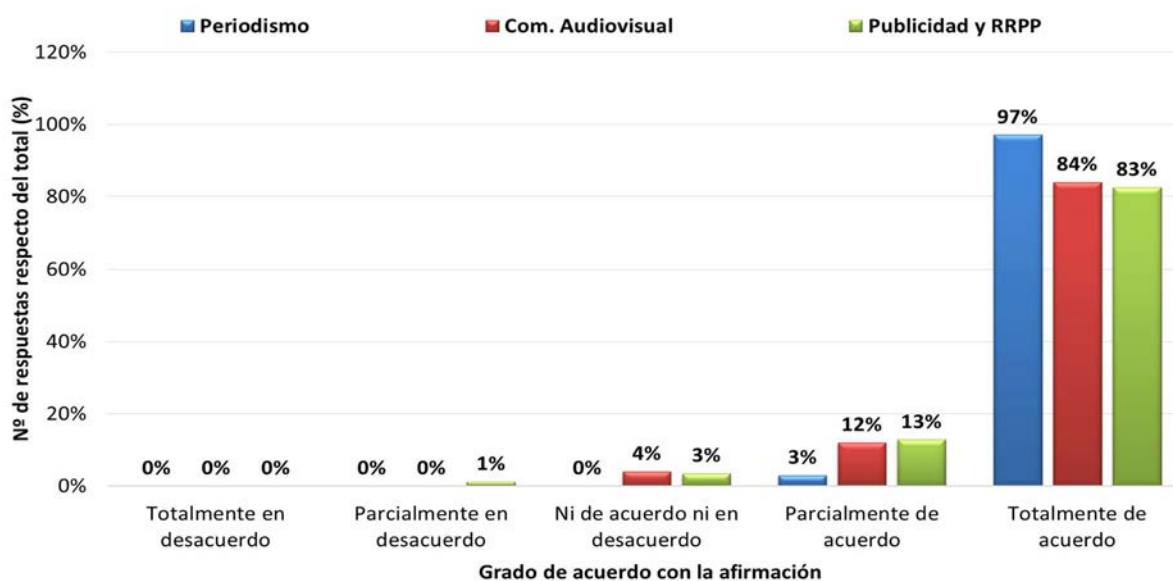


Figura 472

Pregunta C.01 - Resultados UCM - 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten



Resultados pregunta C.01

Figura 473

Pregunta C.01 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten

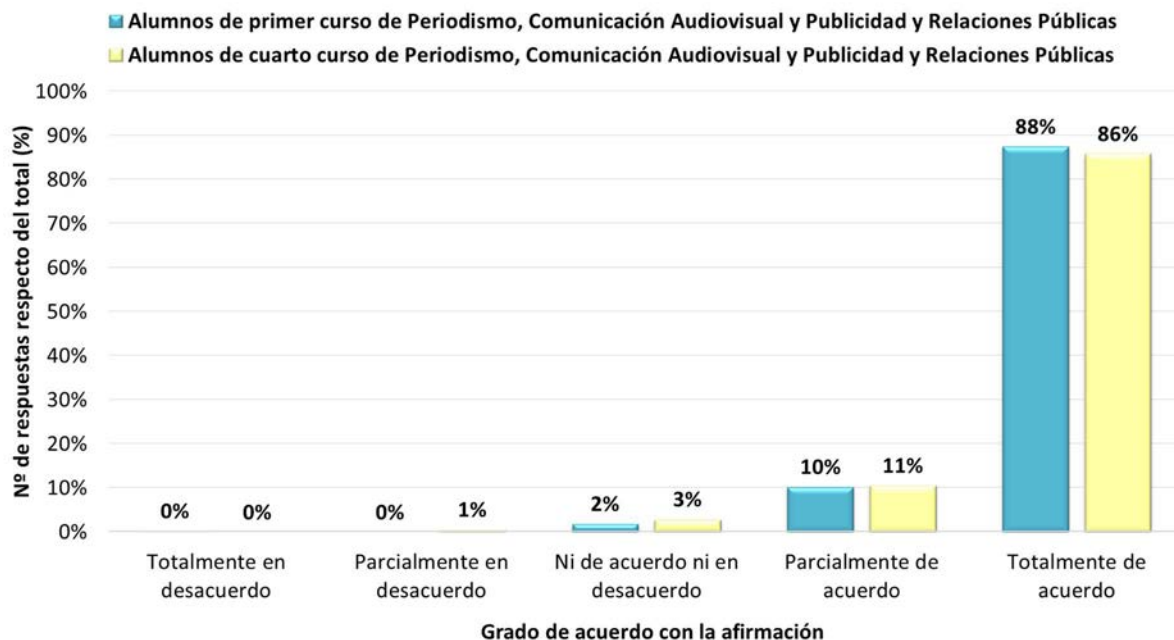


Figura 474

Pregunta C.01 - Resultados UCM especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten

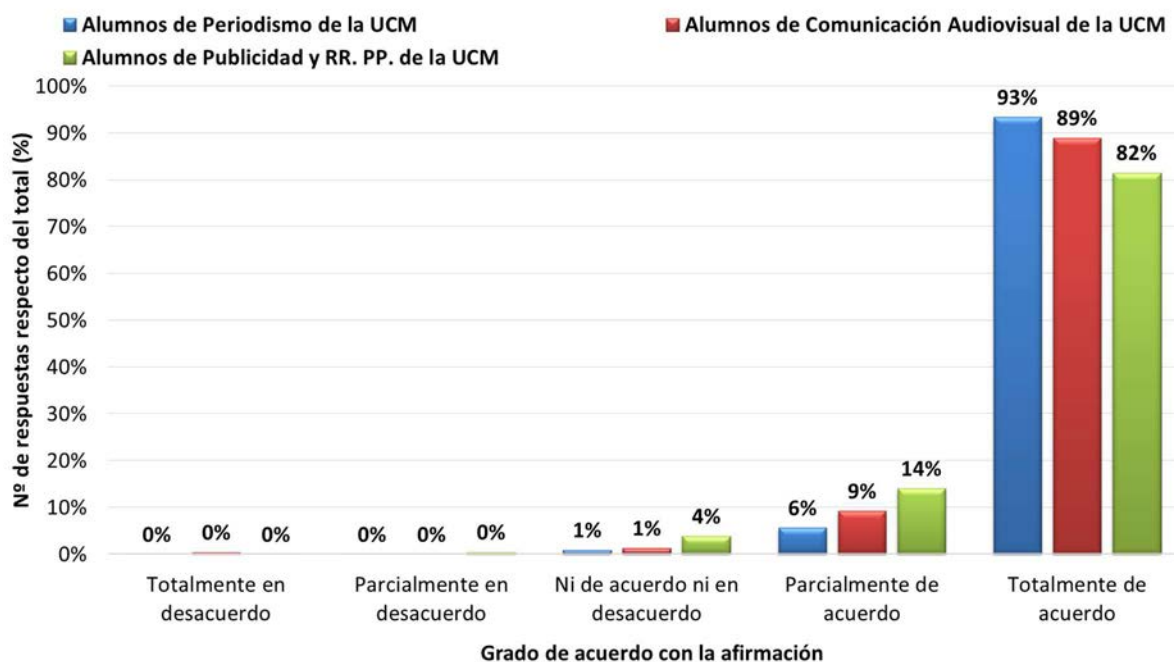


Figura 475

Pregunta C.01 - Resultados URJC - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten

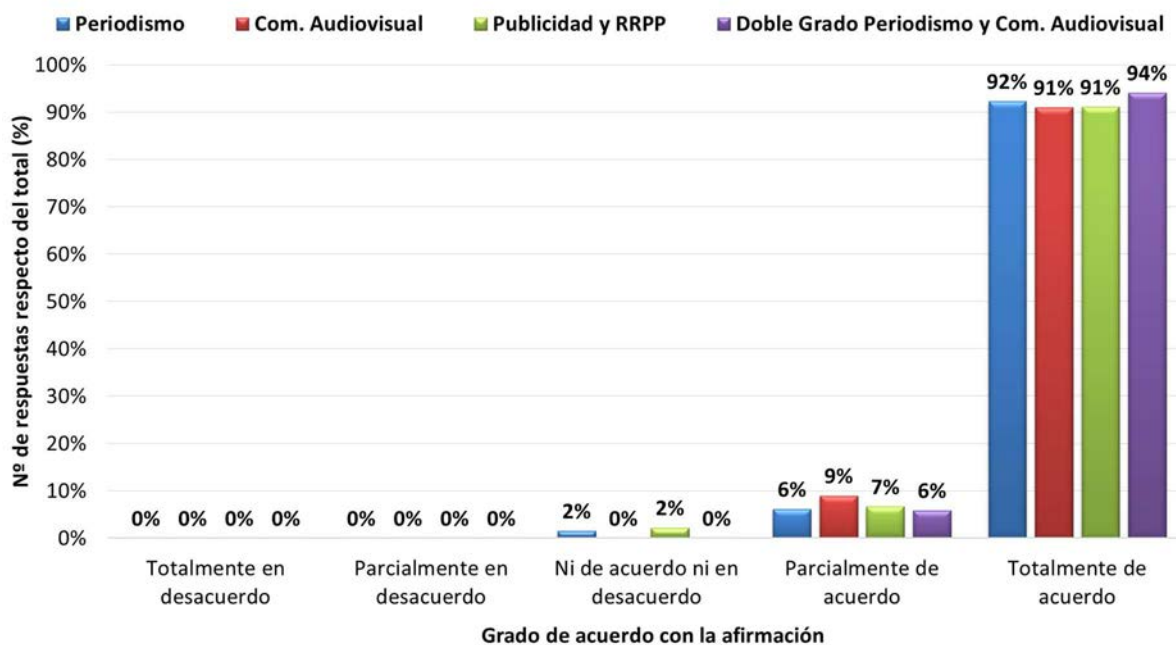
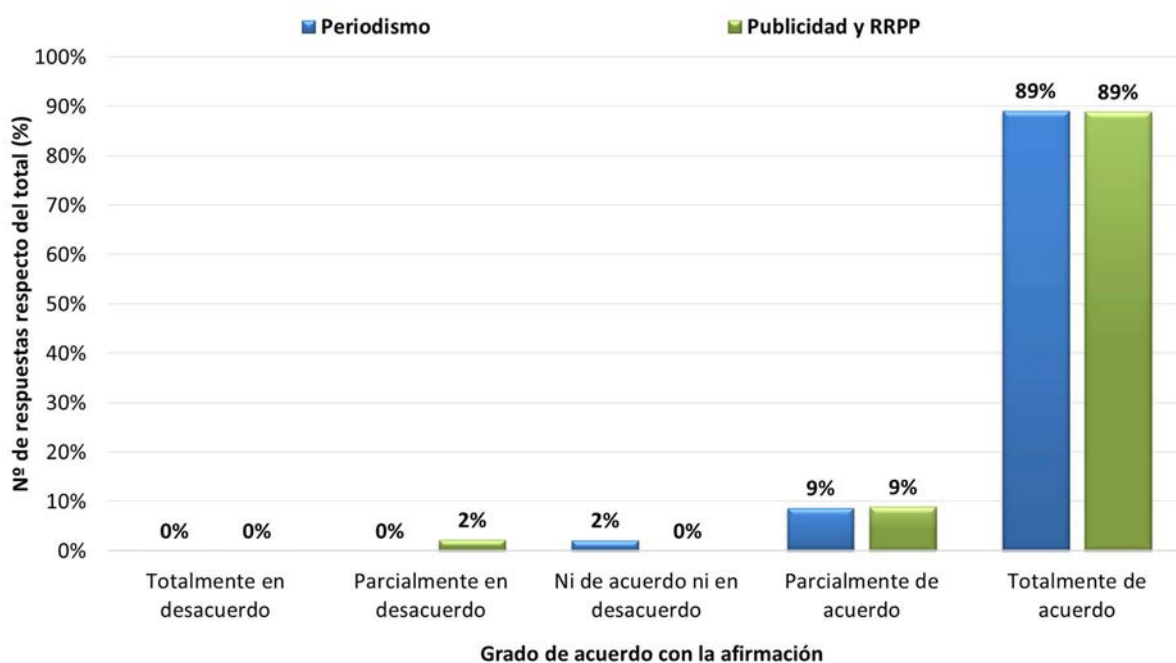


Figura 476

Pregunta C.01 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten



Resultados pregunta C.01

Figura 477

Pregunta C.01 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten

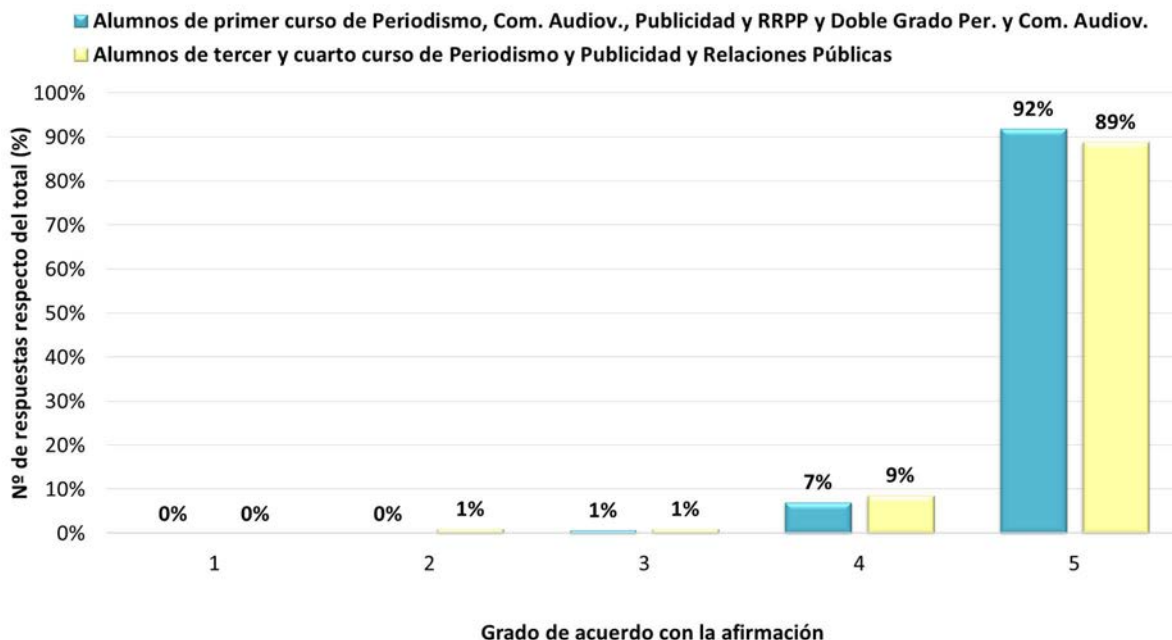


Figura 478

Pregunta C.01 - Resultados URJC especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten

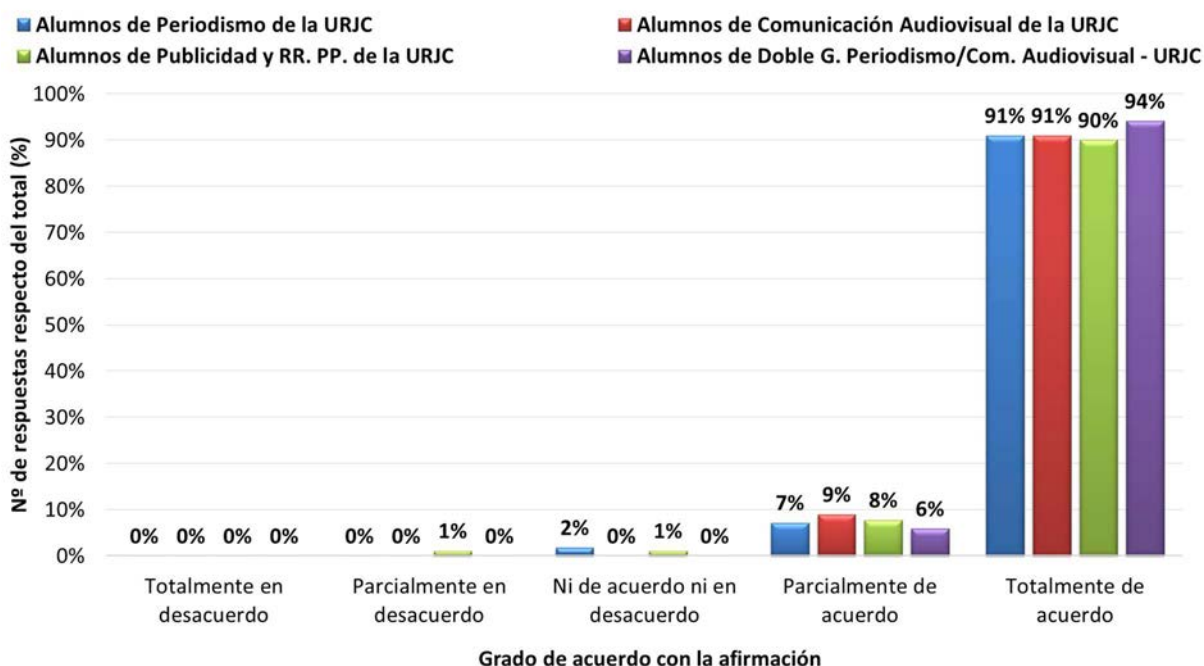


Figura 479

Pregunta C.01 - Resultados UC3M - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten

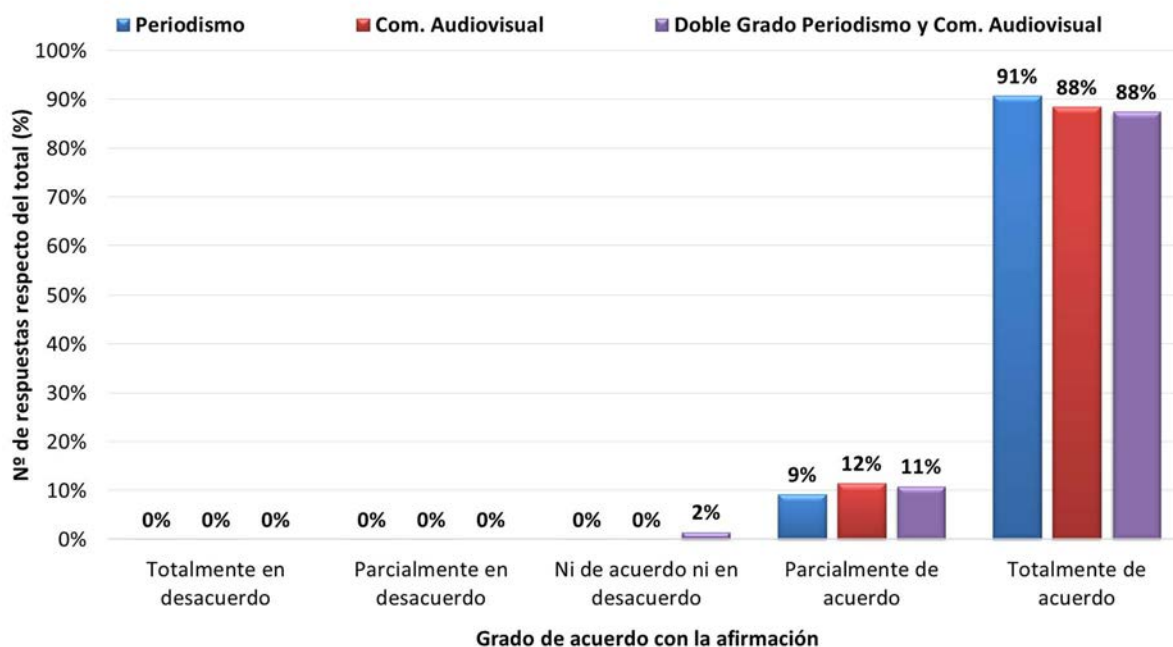
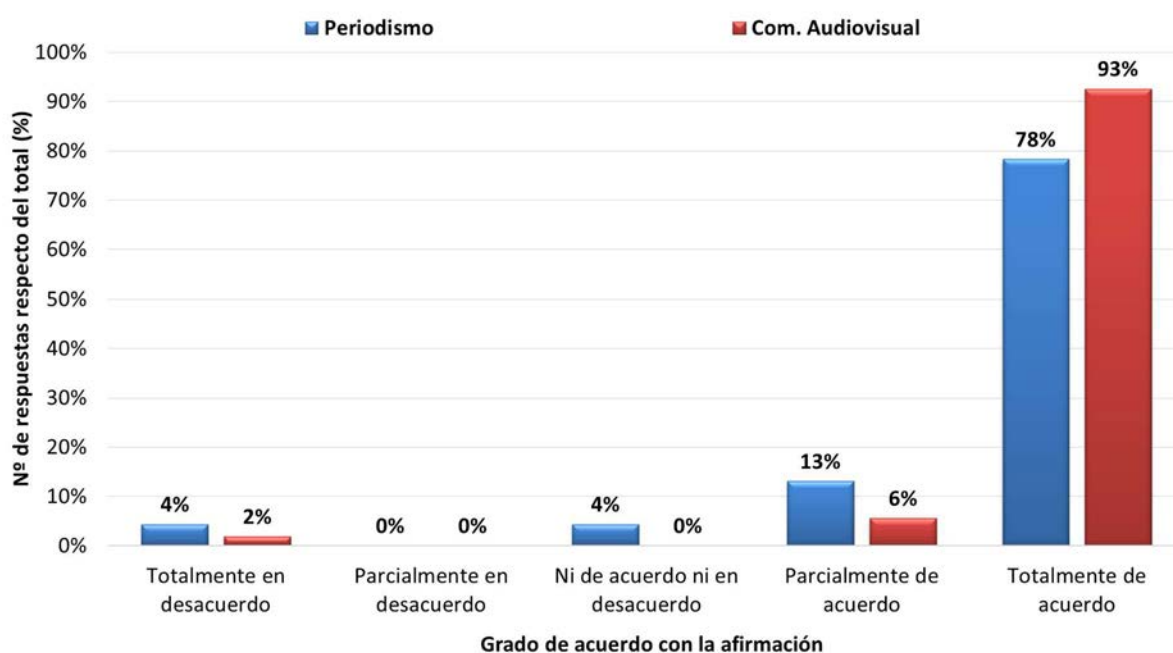


Figura 480

Pregunta C.01 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten



Resultados pregunta C.01

Figura 481

Pregunta C.01 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten

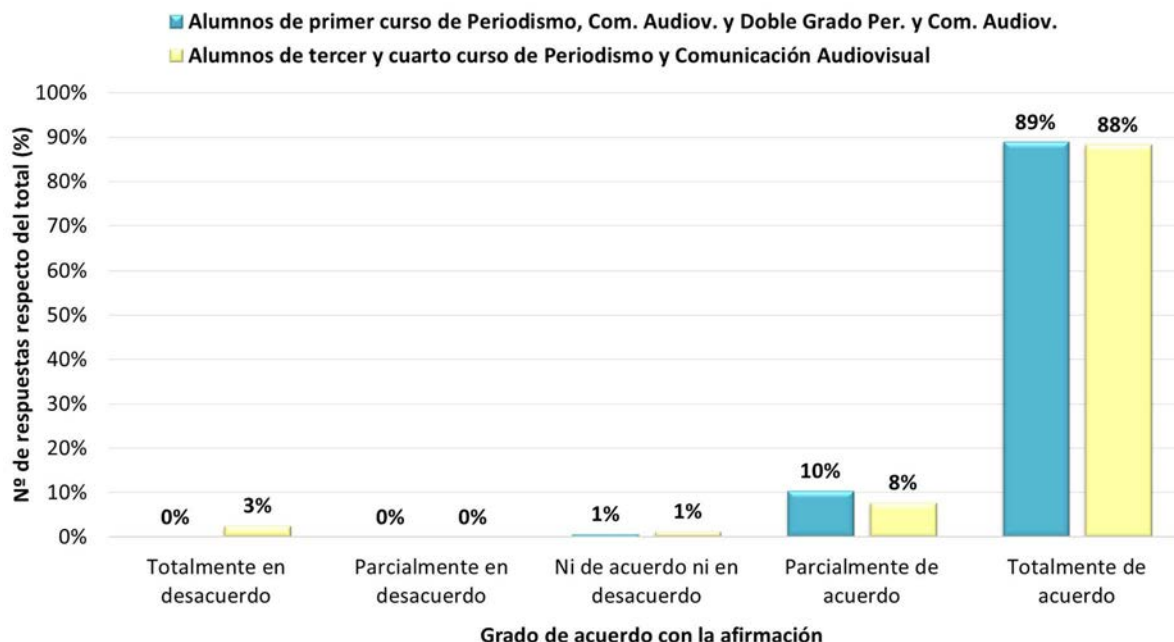


Figura 482

Pregunta C.01 - Resultados UC3M especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten

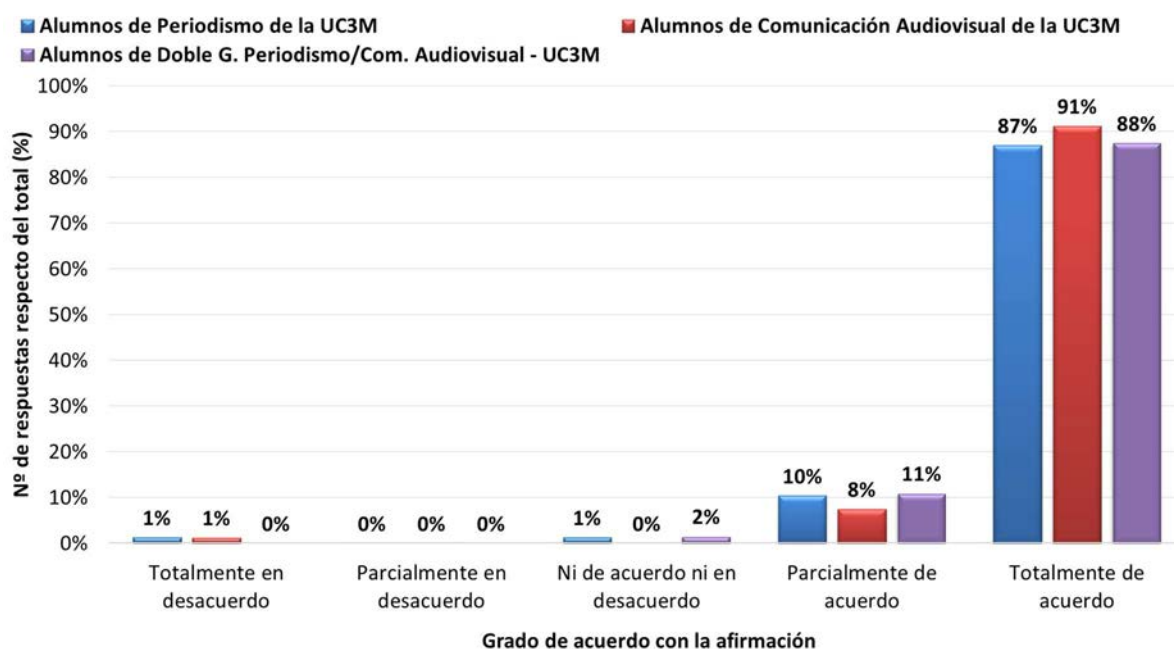


Figura 483

Pregunta C.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten

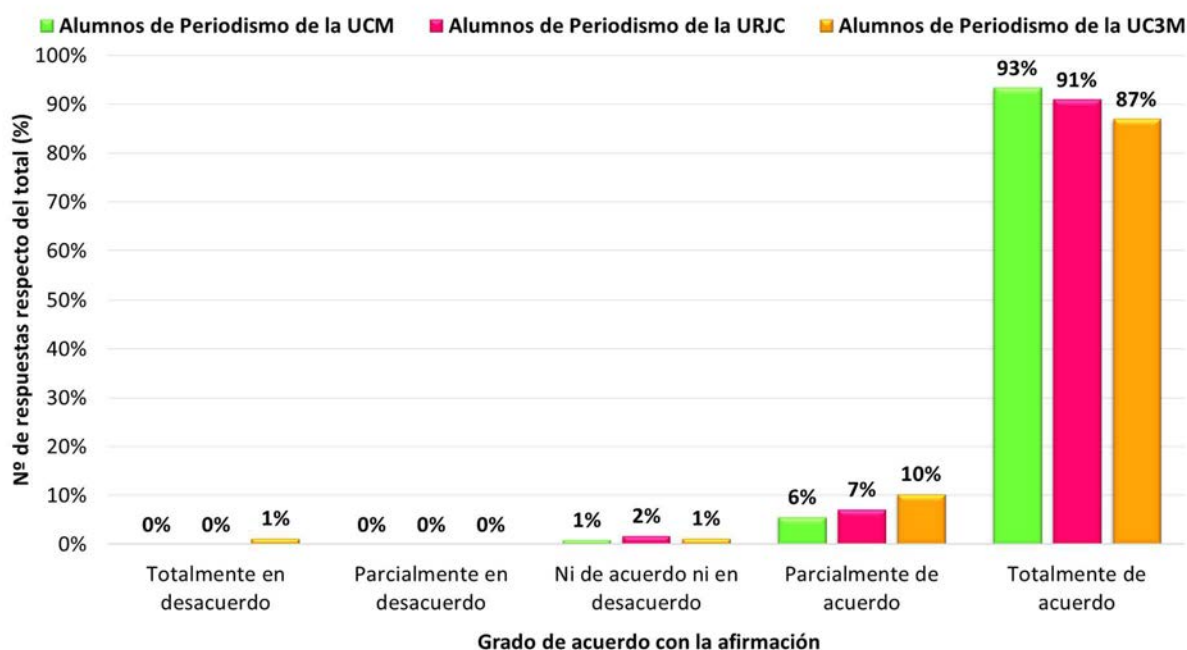
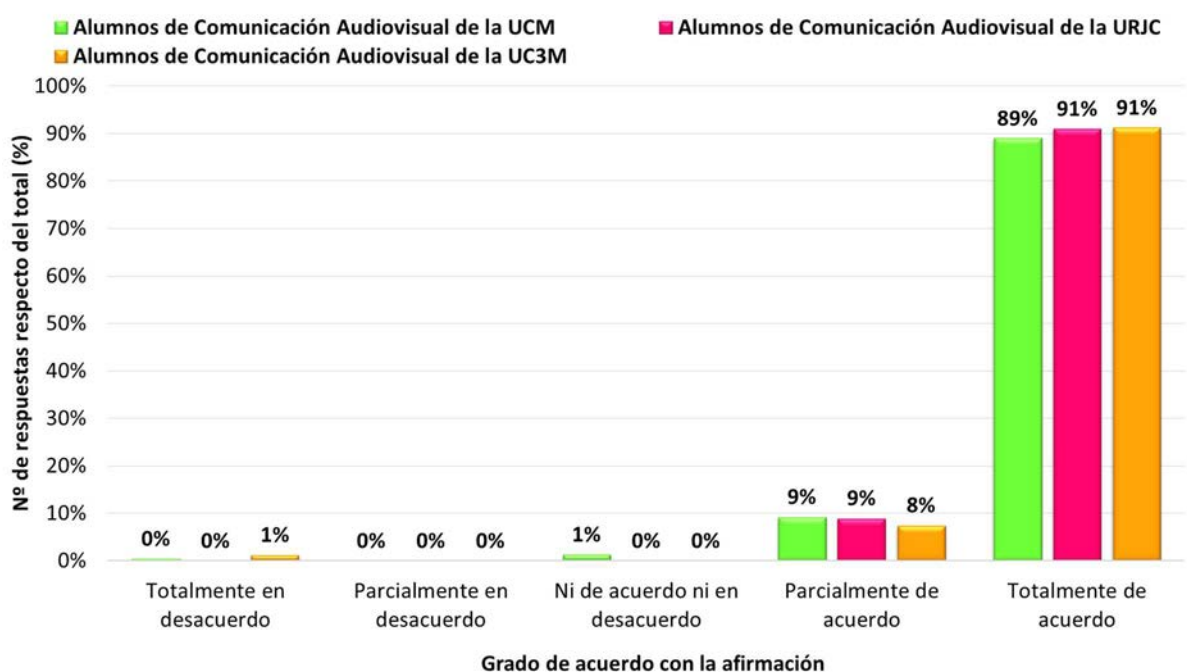


Figura 484

Pregunta C.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten



Resultados pregunta C.01

Figura 485

Pregunta C.01 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten

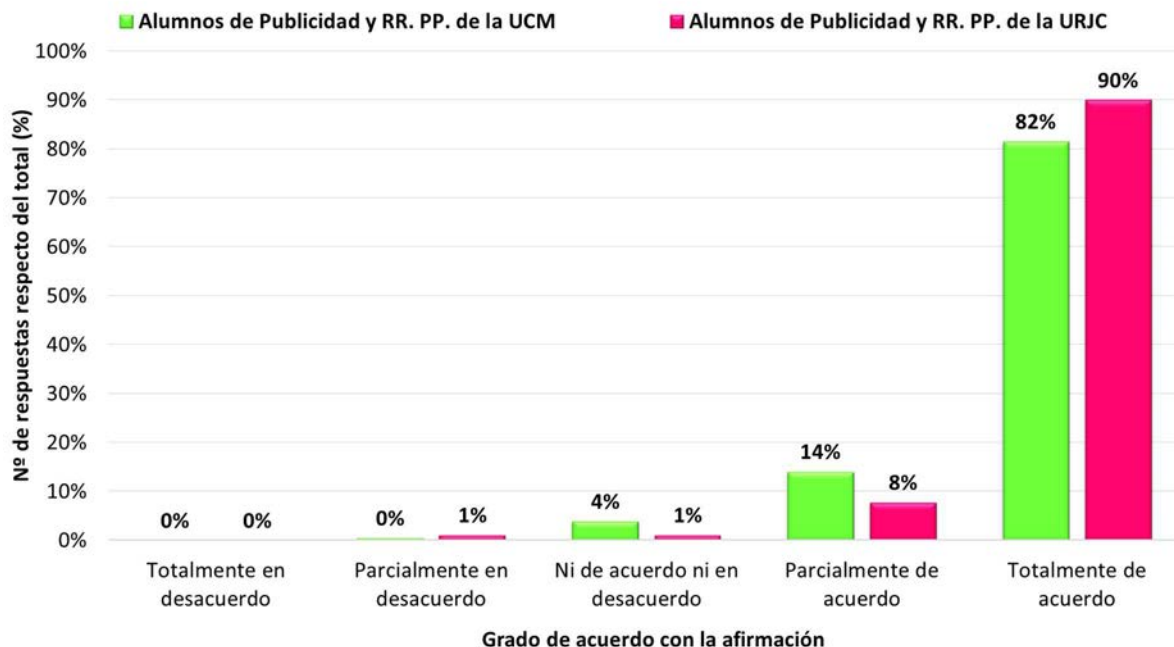


Figura 486

Pregunta C.01 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten

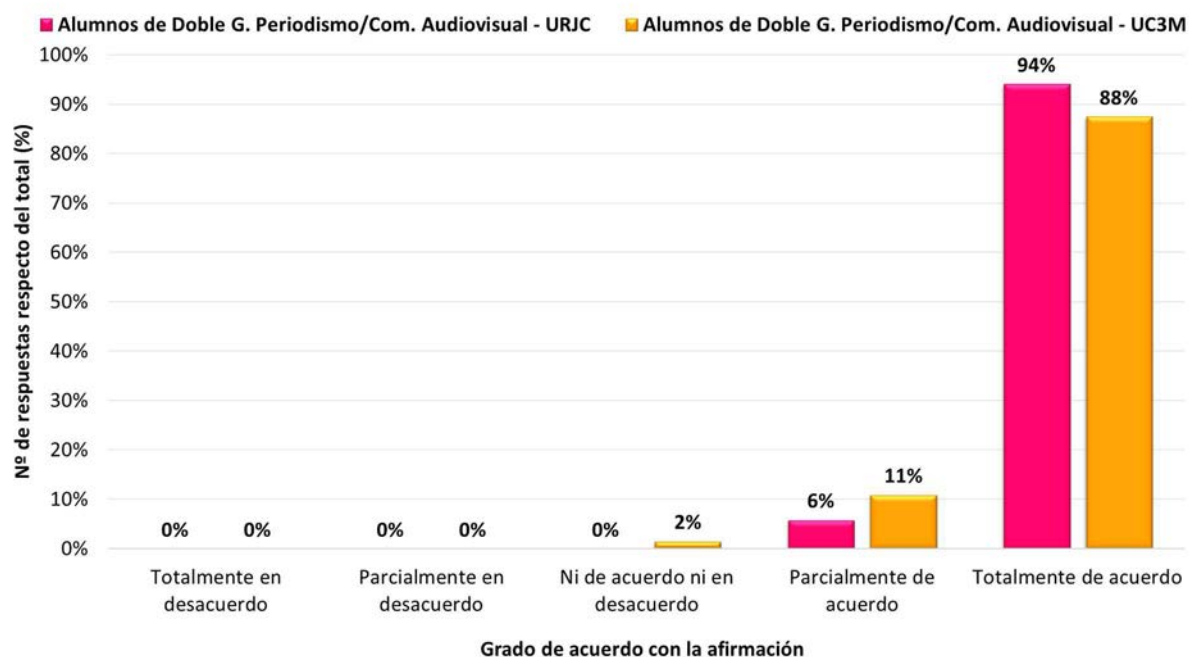


Figura 487

Pregunta C.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten

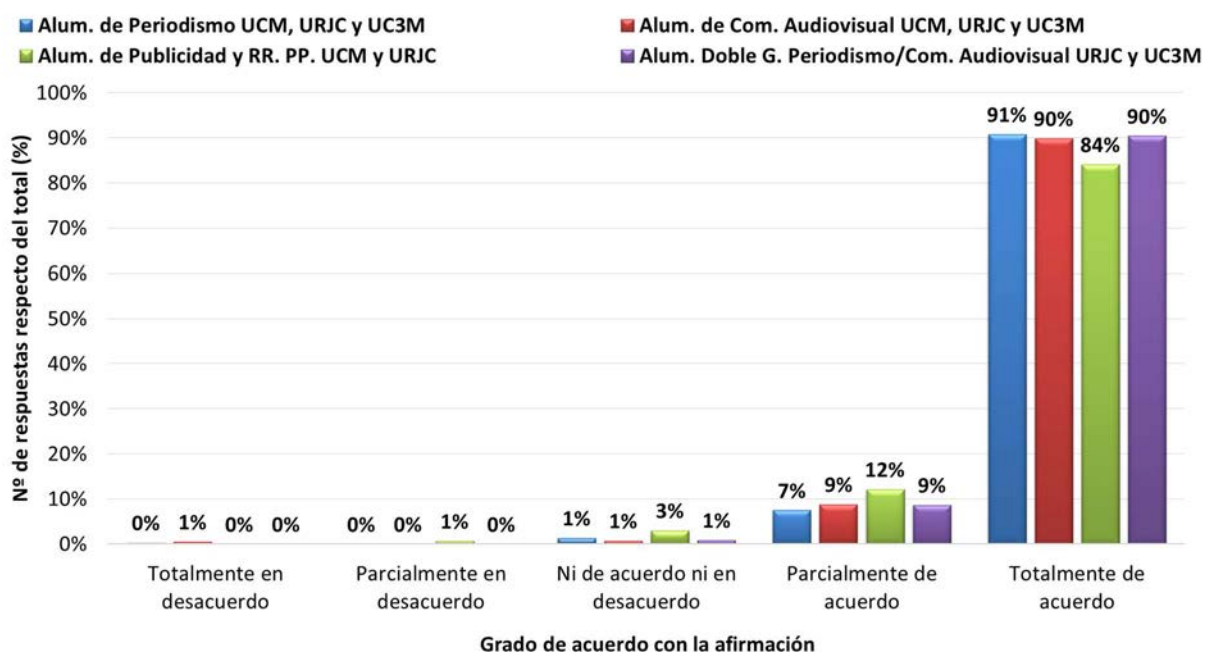
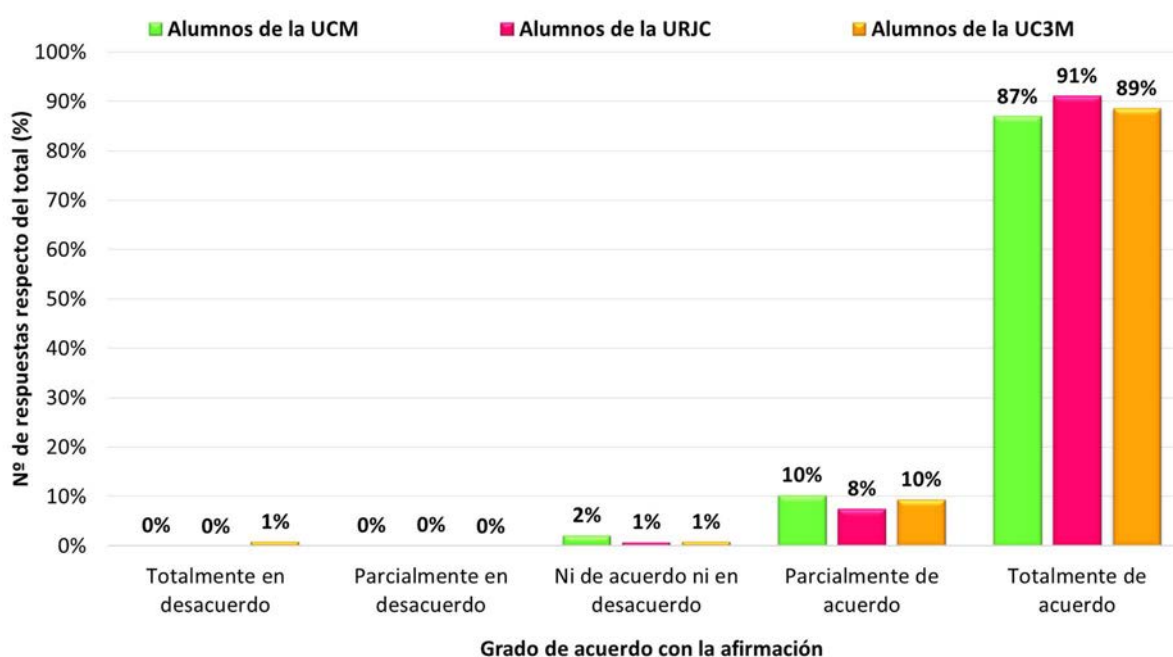


Figura 488

Pregunta C.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores dominen la materia que imparten



B.3.2 Resultados de la pregunta C.02

Figura 489

Pregunta C.02 - Resultados UCM - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar

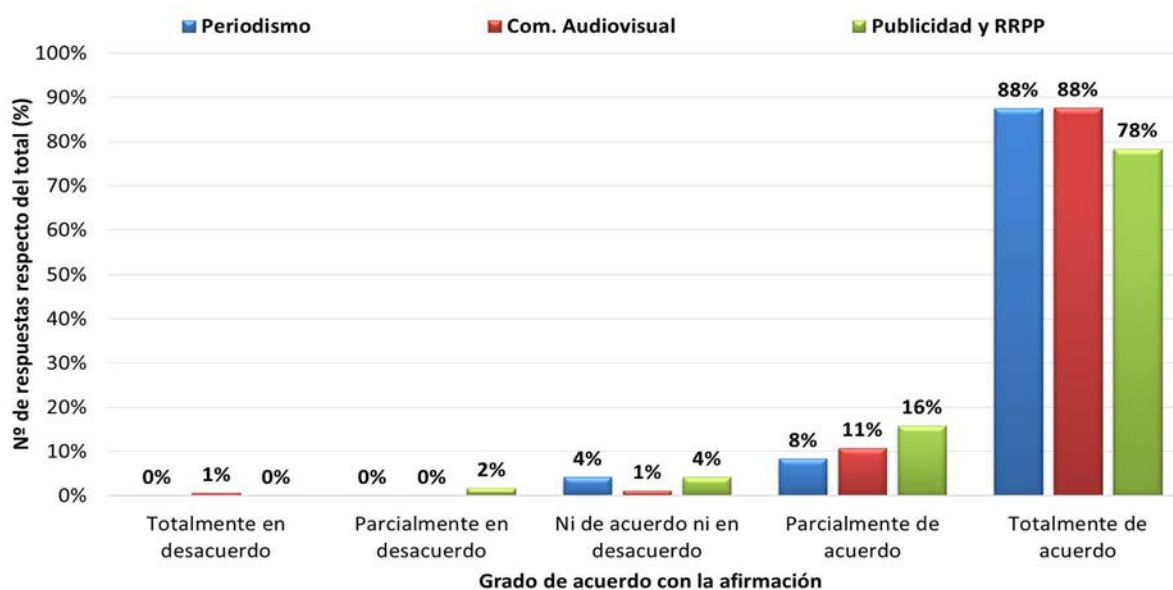
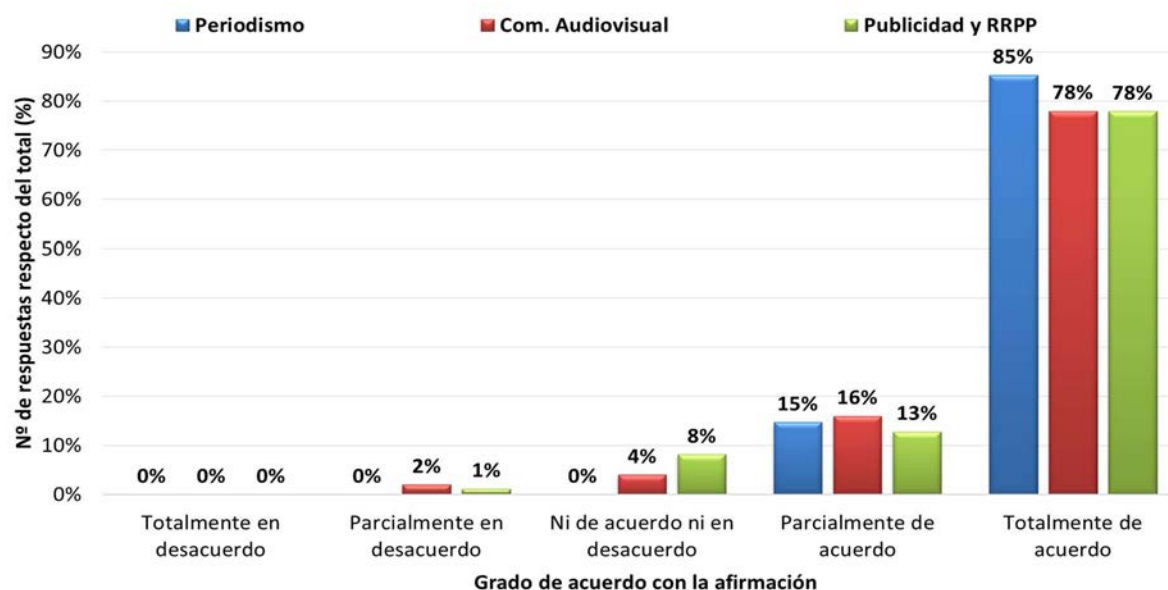


Figura 490

Pregunta C.02 - Resultados UCM - 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar



Resultados pregunta C.02

Figura 491

Pregunta C.02 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar

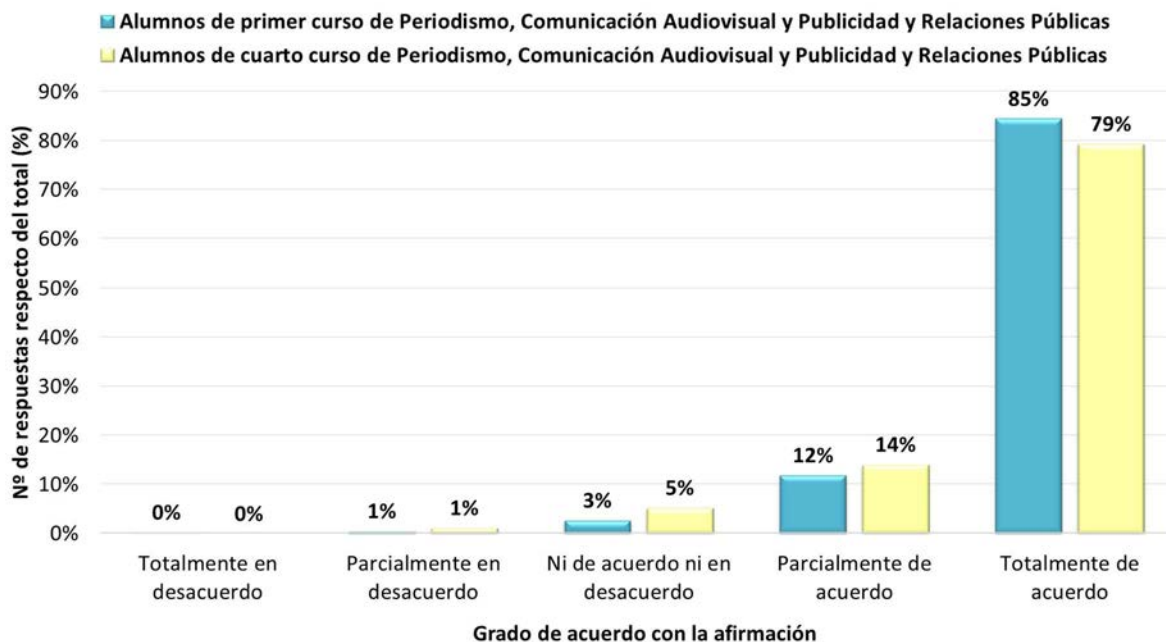


Figura 492

Pregunta C.02 - Resultados UCM especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar

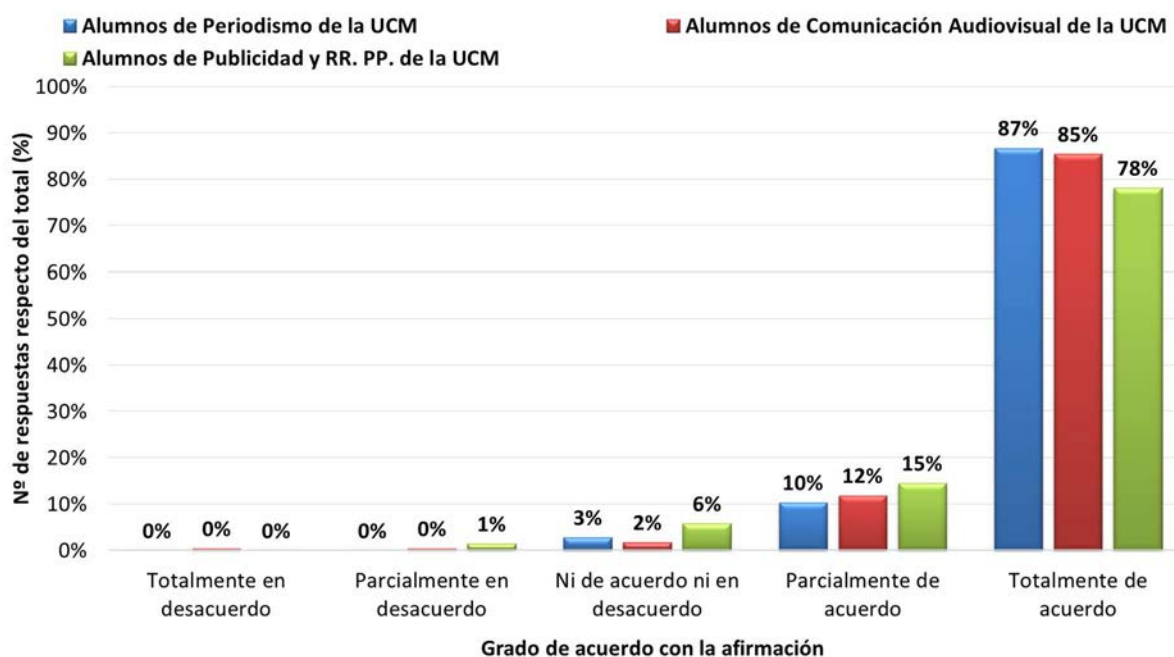


Figura 493

Pregunta C.02 - Resultados URJC - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar

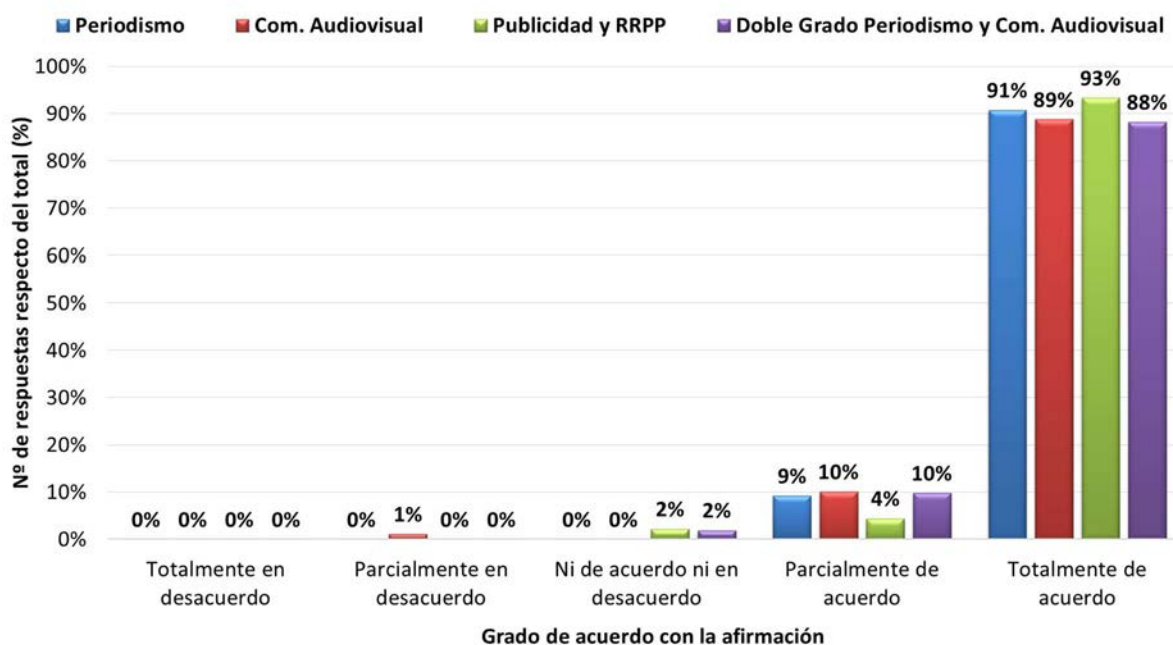
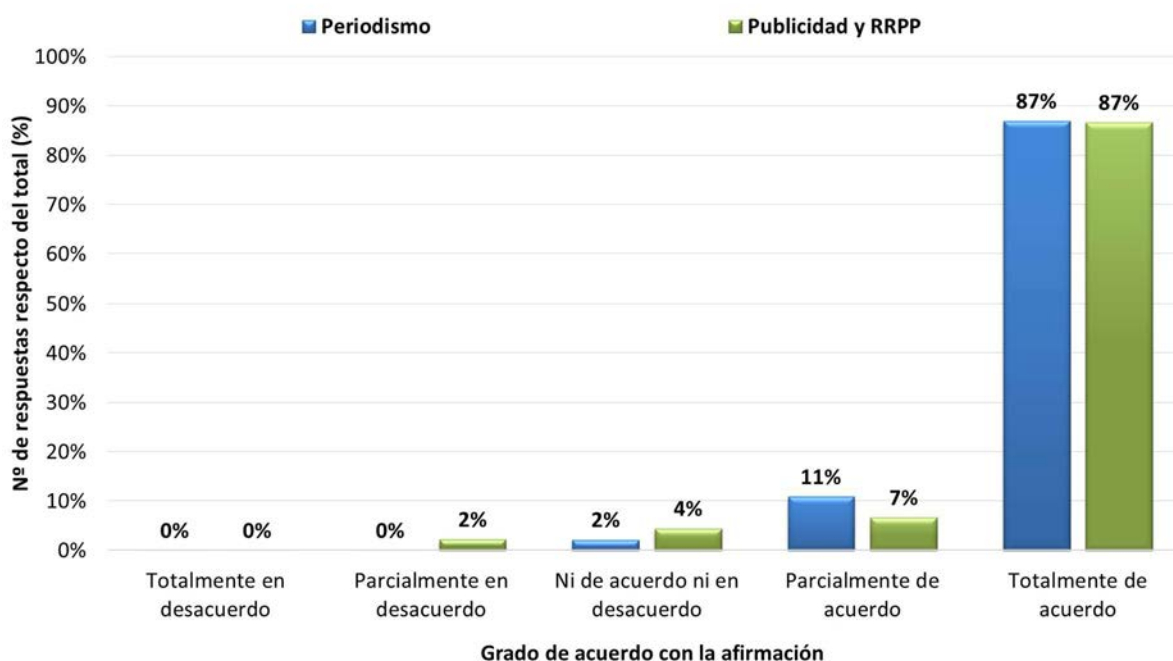


Figura 494

Pregunta C.02 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar



Resultados pregunta C.02

Figura 495

Pregunta C.02 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar

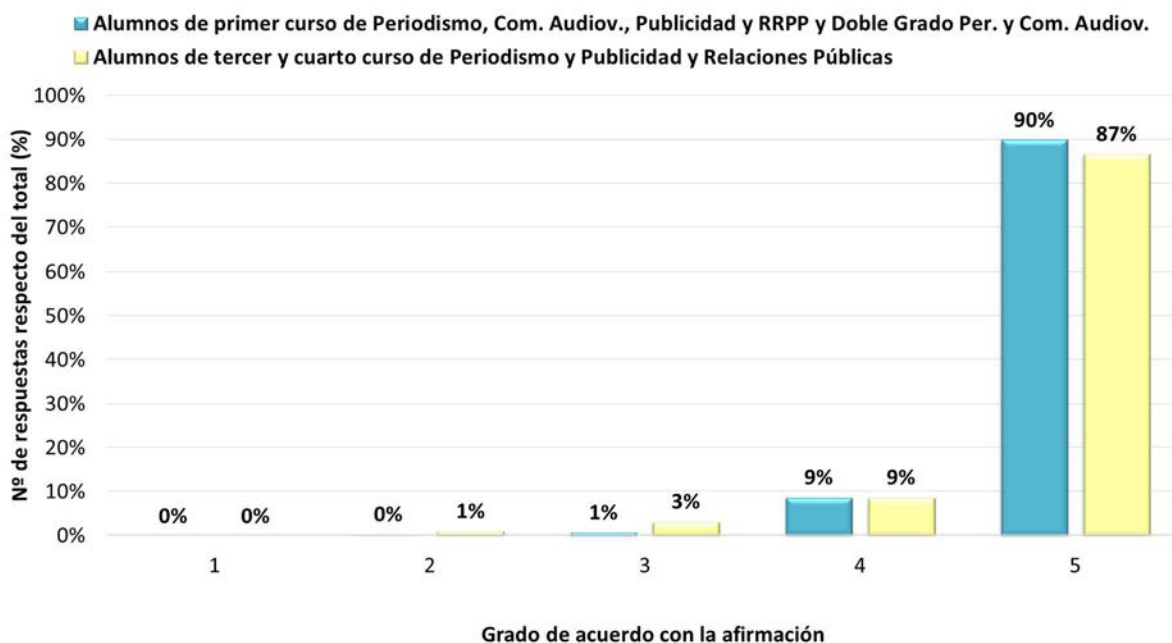


Figura 496

Pregunta C.02 - Resultados URJC especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar

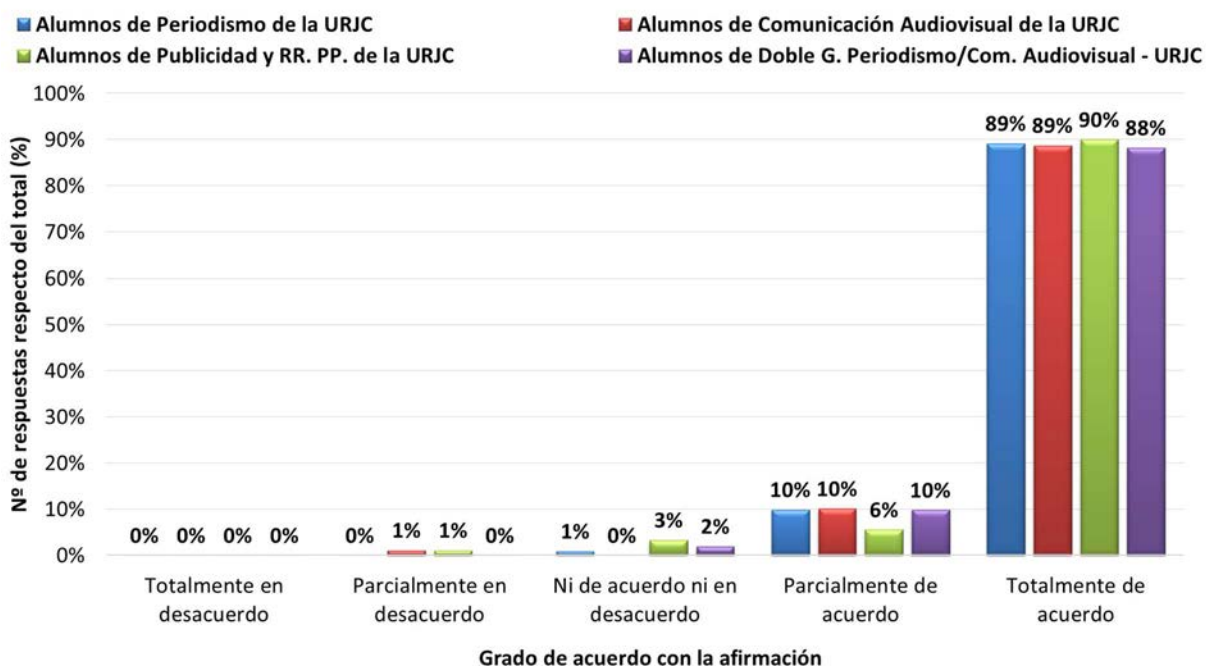


Figura 497

Pregunta C.02 - Resultados UC3M - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar

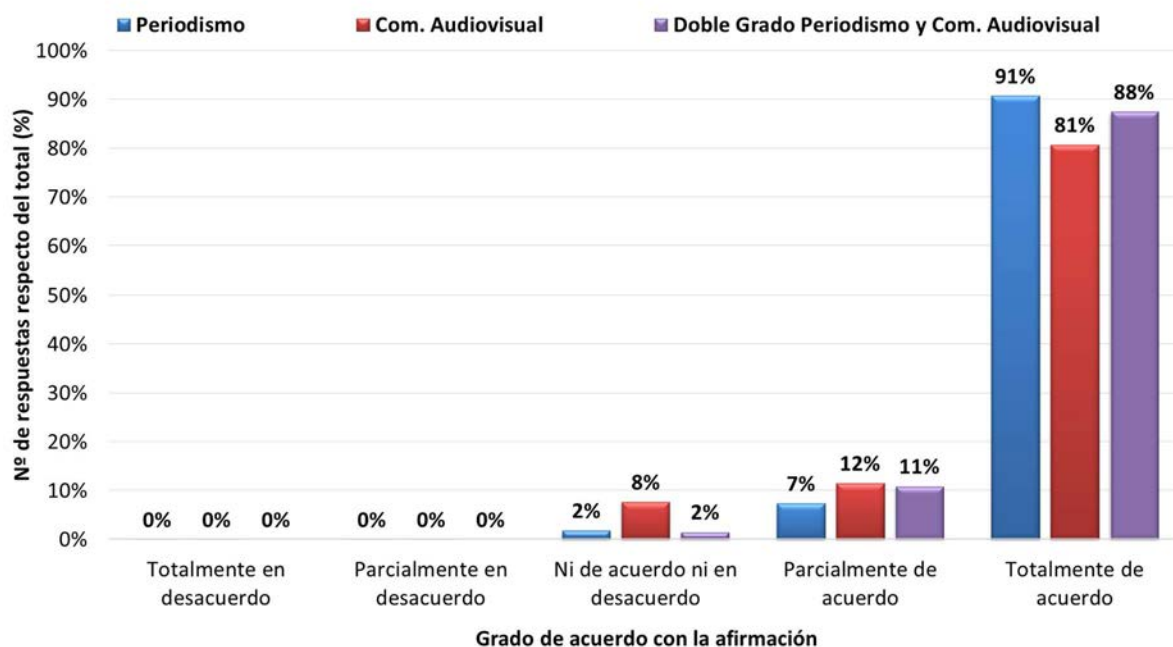
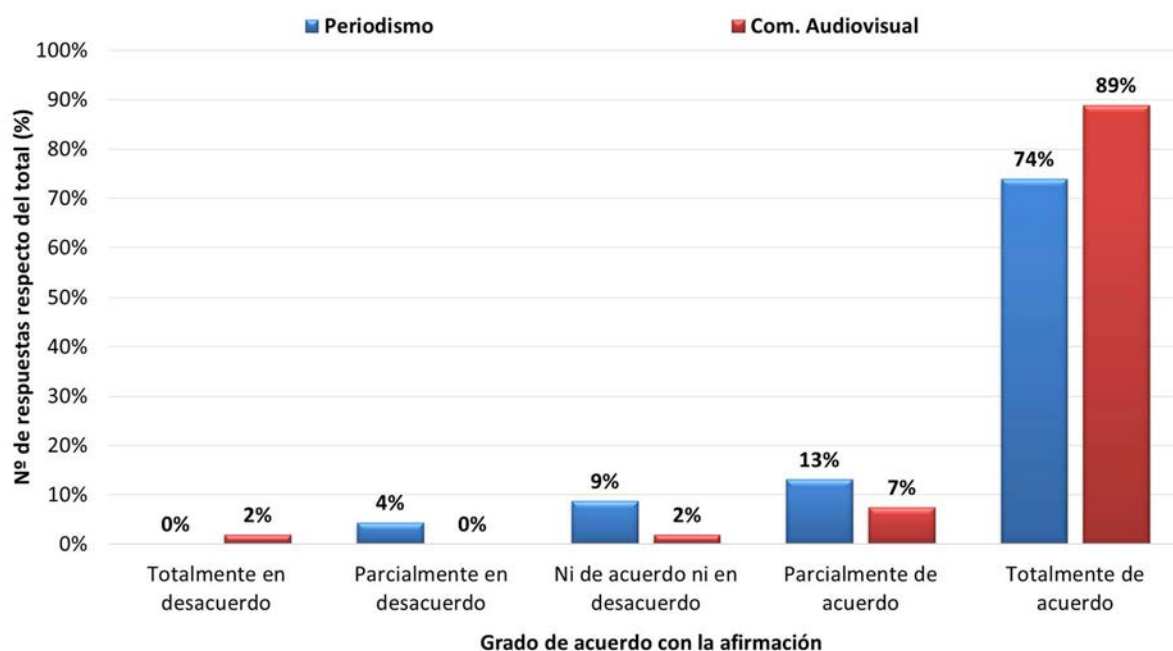


Figura 498

Pregunta C.02 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar



Resultados pregunta C.02

Figura 499

Pregunta C.02 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar

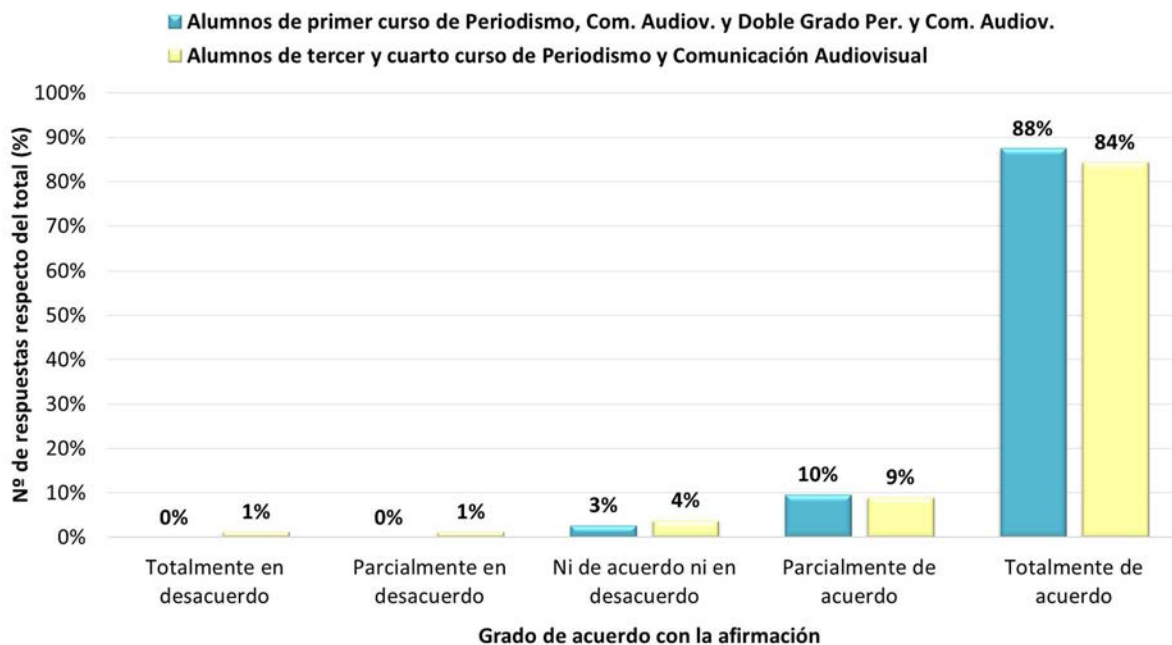


Figura 500

Pregunta C.02 - Resultados UC3M especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar

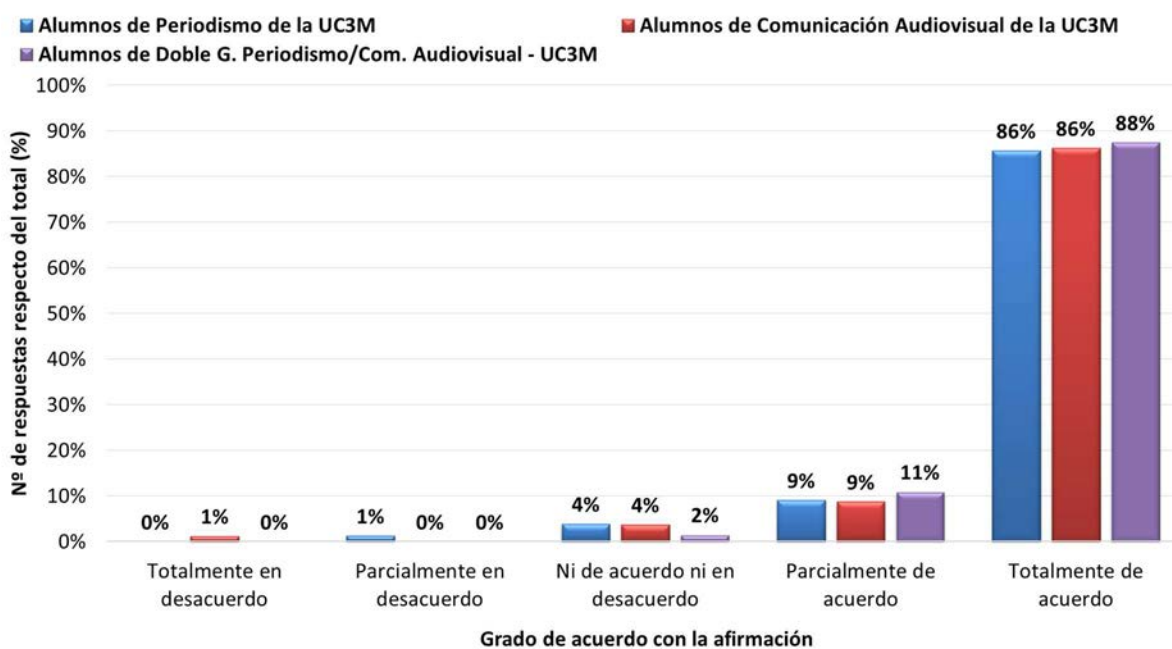


Figura 501

Pregunta C.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar

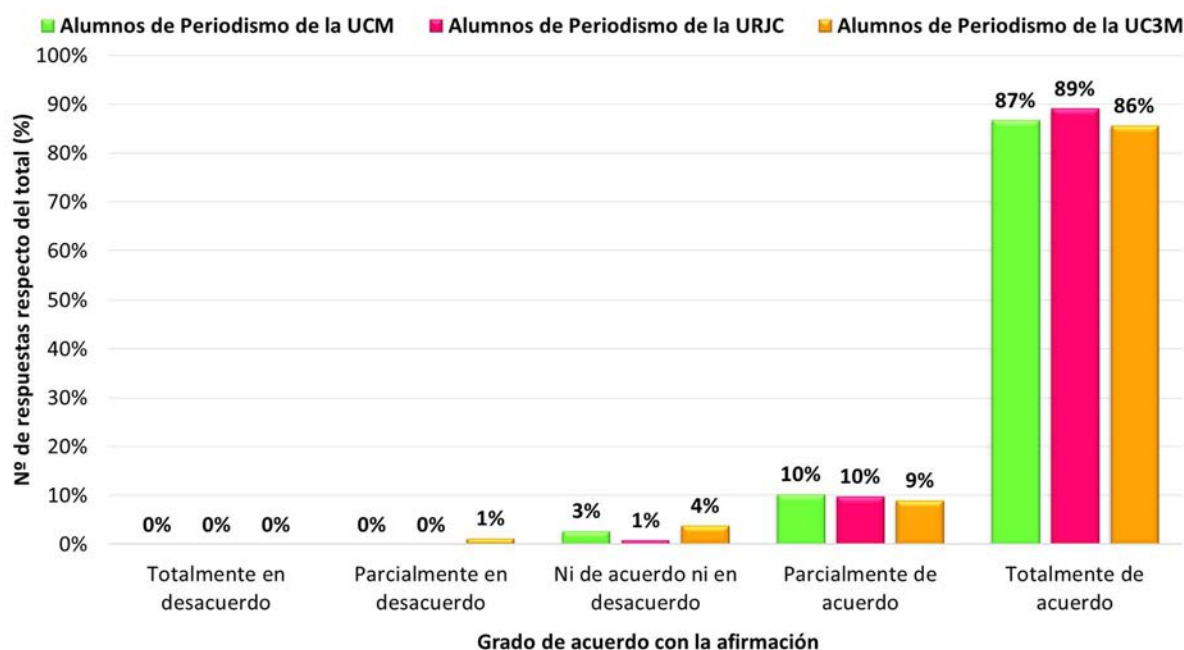
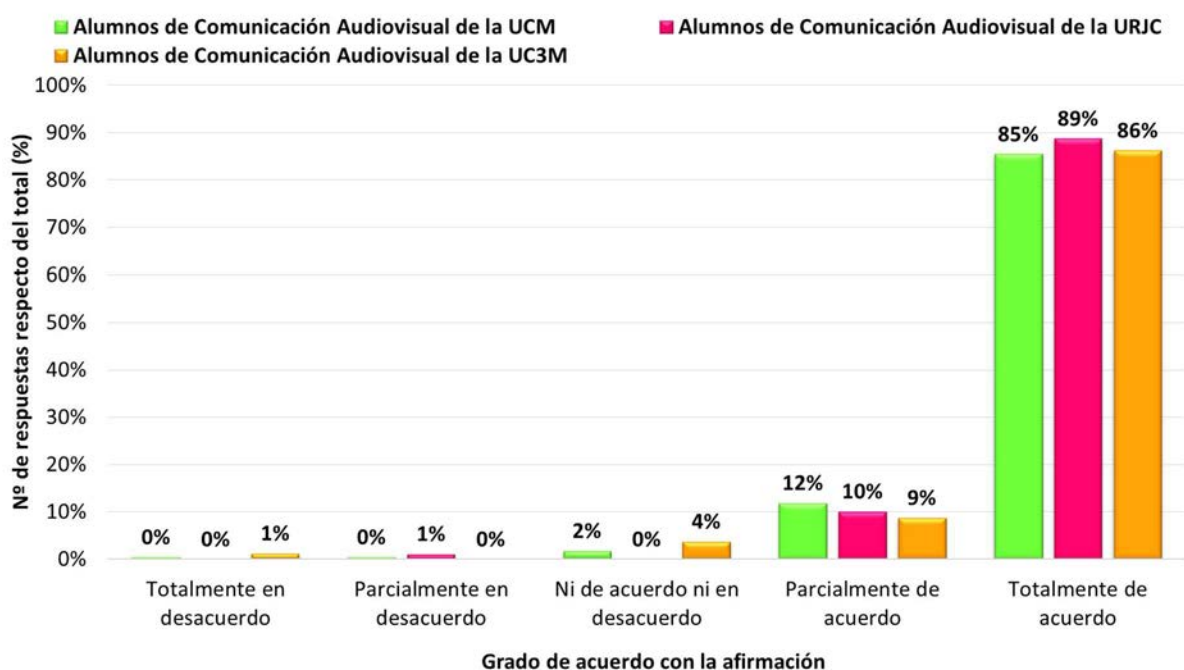


Figura 502

Pregunta C.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar



Resultados pregunta C.02

Figura 503

Pregunta C.02 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar

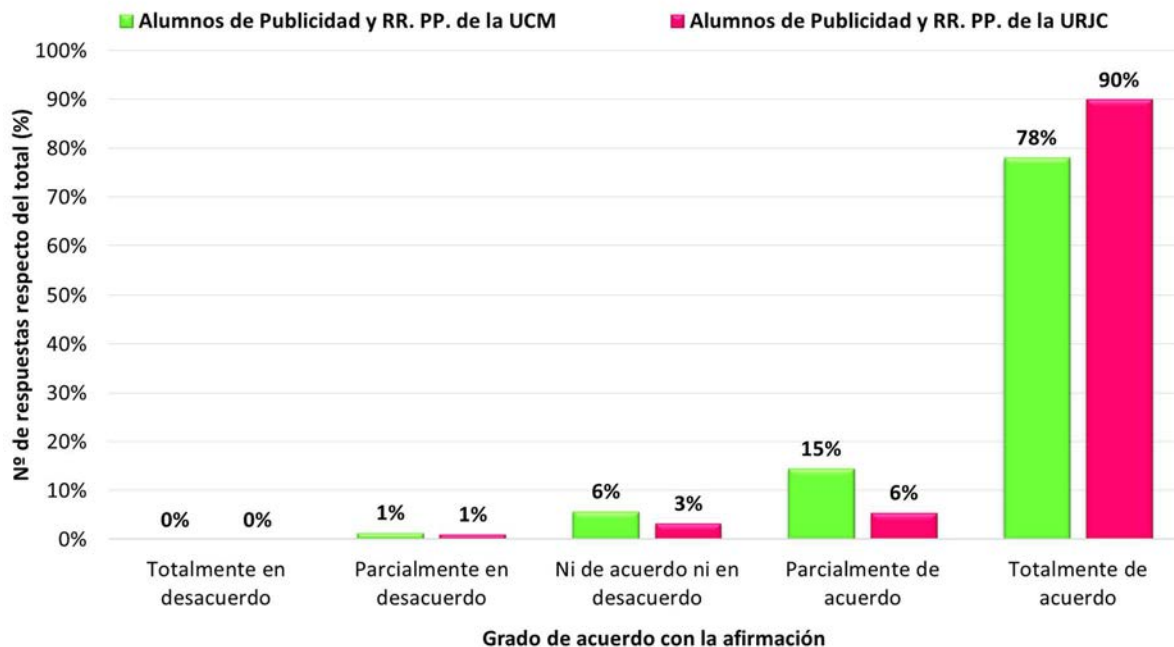


Figura 504

Pregunta C.02 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar

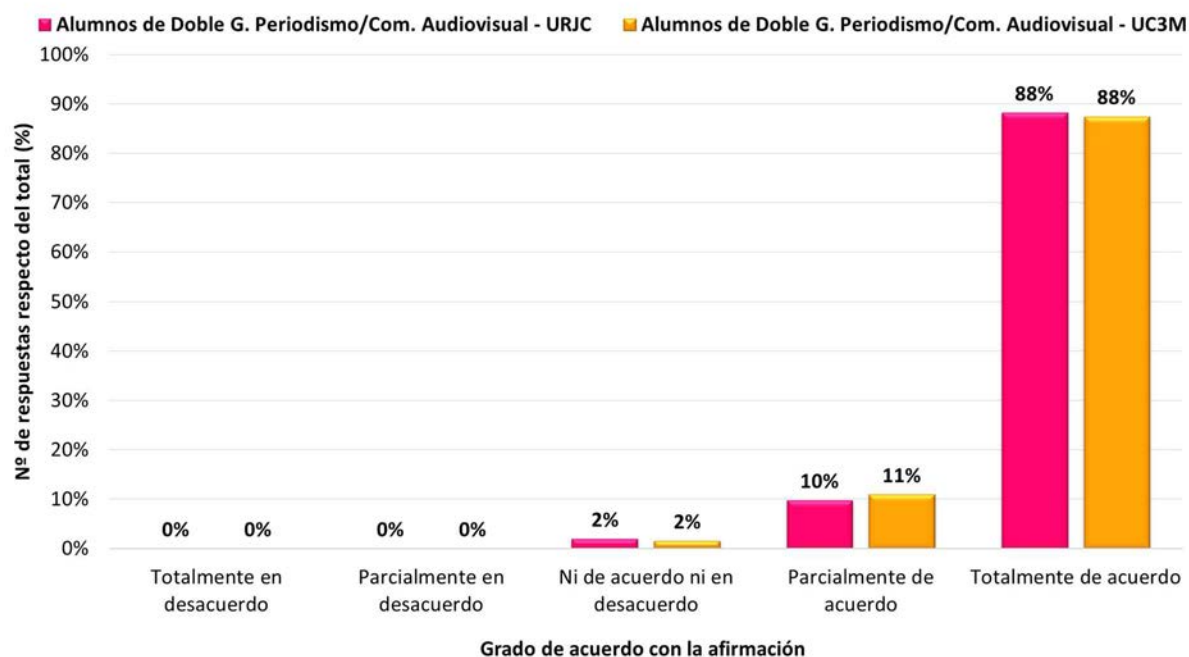


Figura 505

Pregunta C.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar

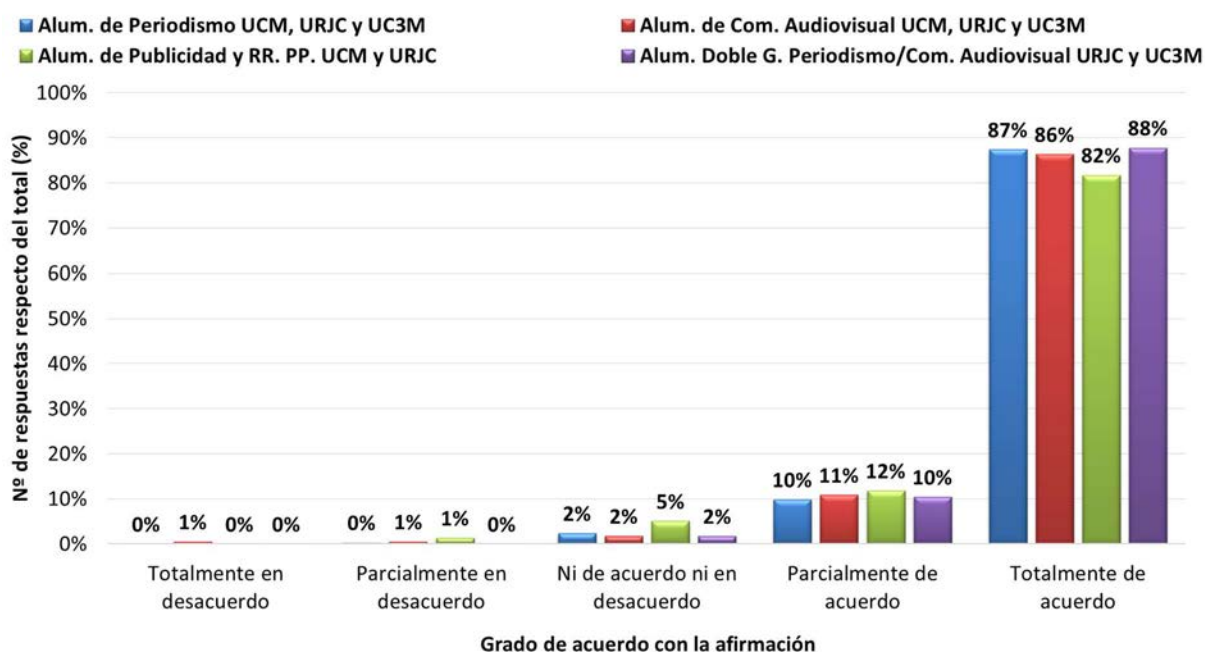
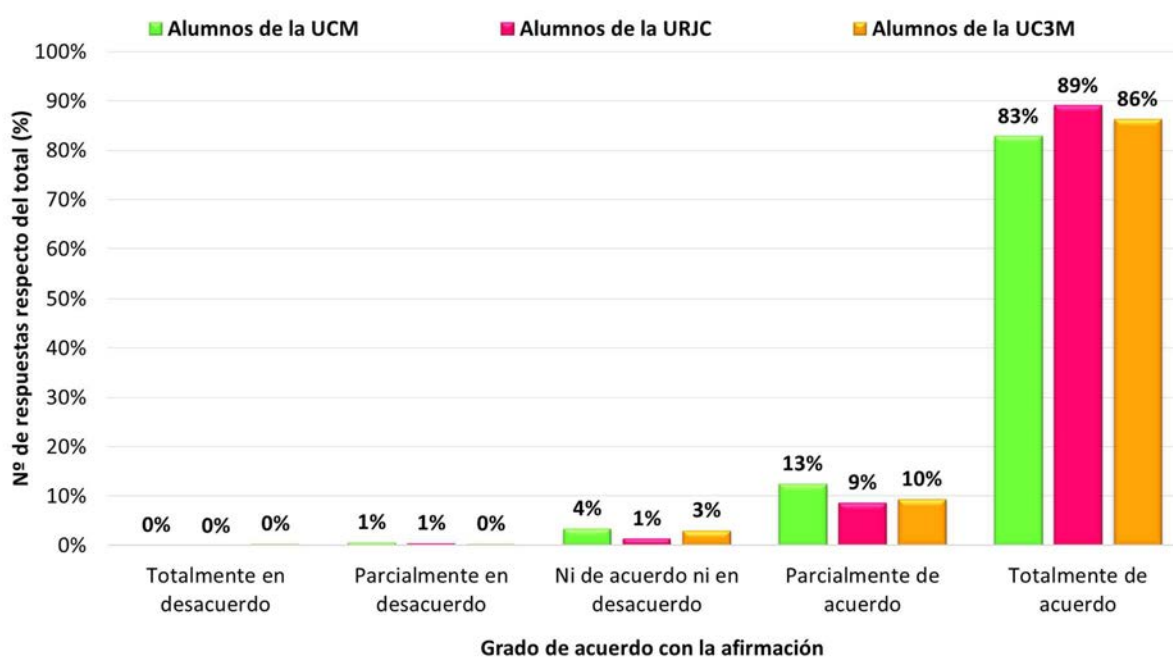


Figura 506

Pregunta C.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo enseñar



B.3.3 Resultados de la pregunta C.03

Figura 507

Pregunta C.03 - Resultados UCM - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender

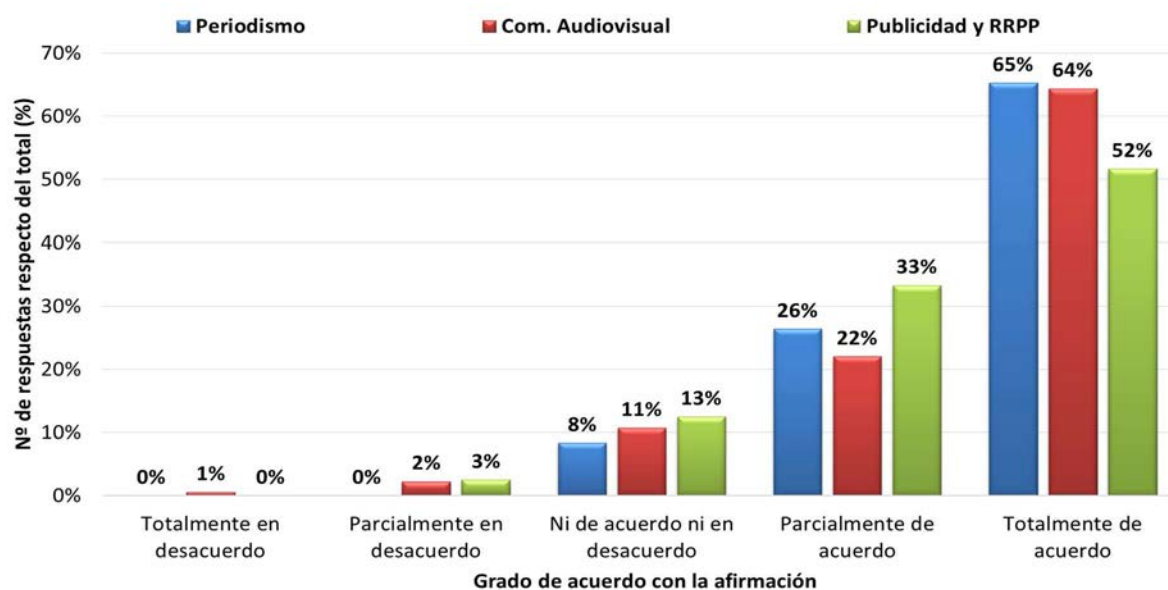
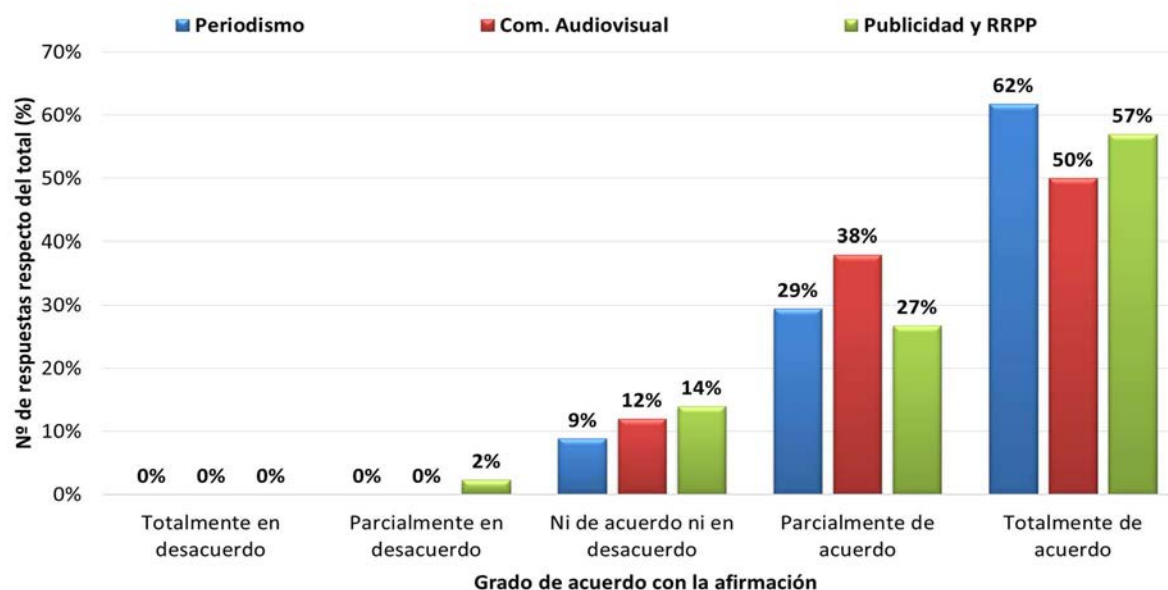


Figura 508

Pregunta C.03 - Resultados UCM - 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender



Resultados pregunta C.03

Figura 509

Pregunta C.03 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender

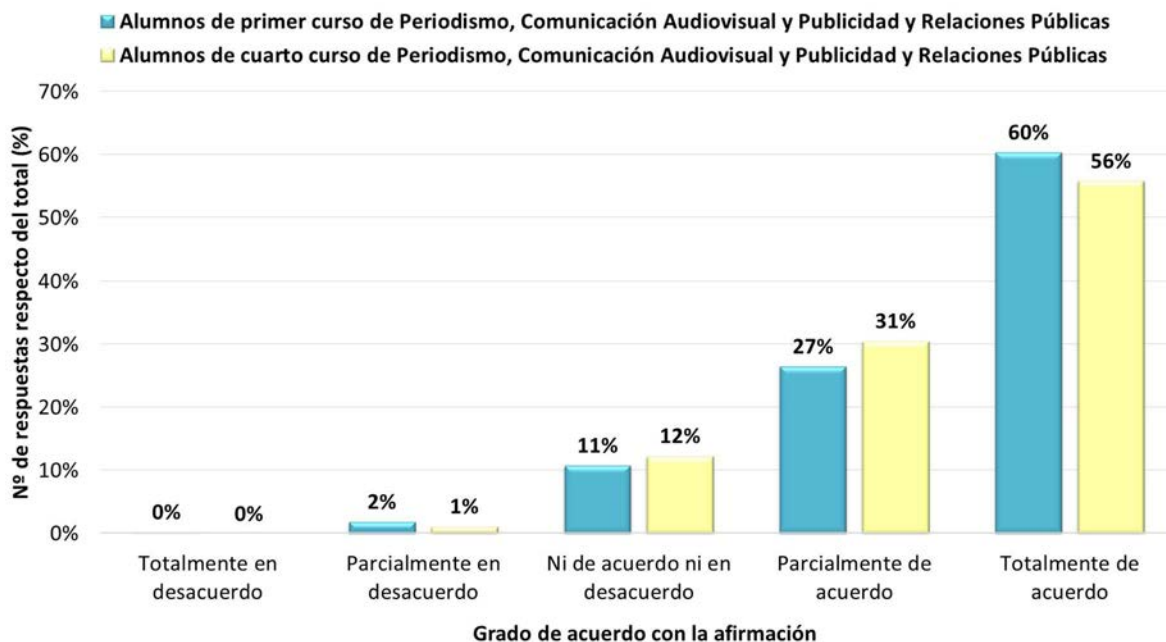


Figura 510

Pregunta C.03 - Resultados UCM especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender

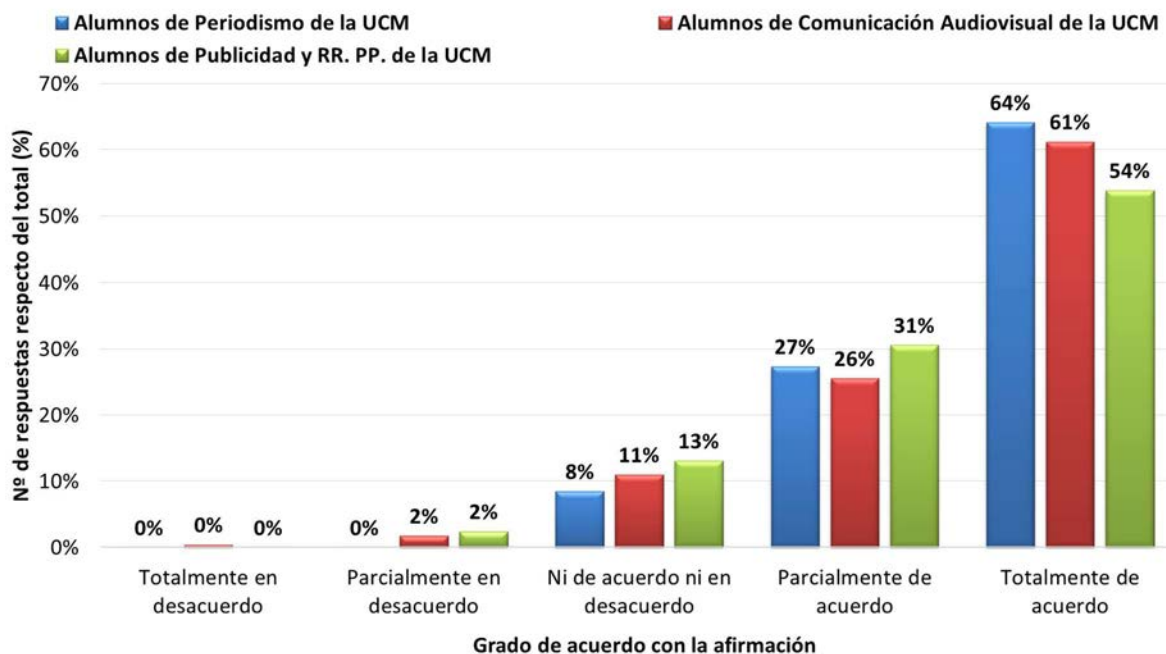


Figura 511

Pregunta C.03 - Resultados URJC - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender

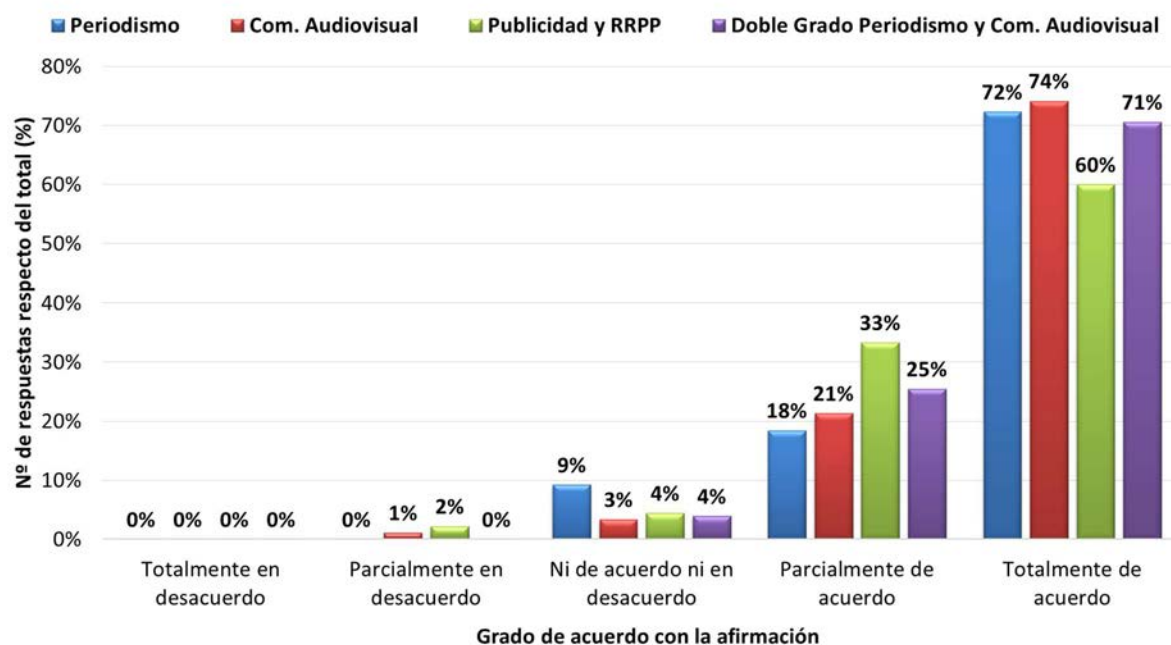
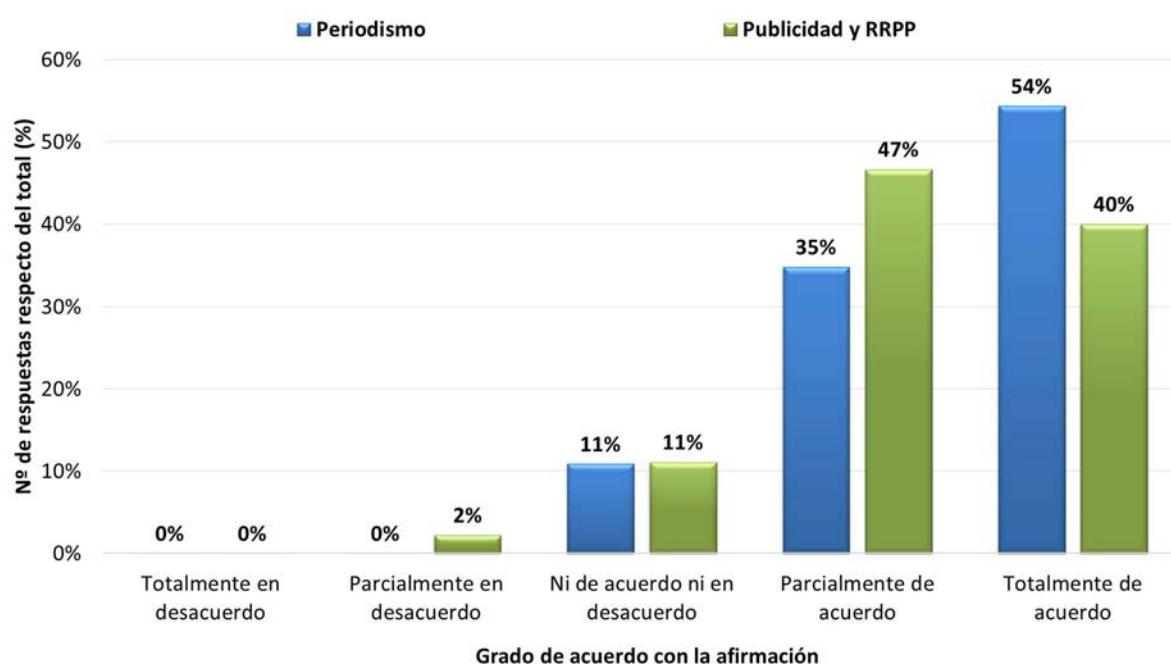


Figura 512

Pregunta C.03 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender



Resultados pregunta C.03

Figura 513

Pregunta C.03 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender

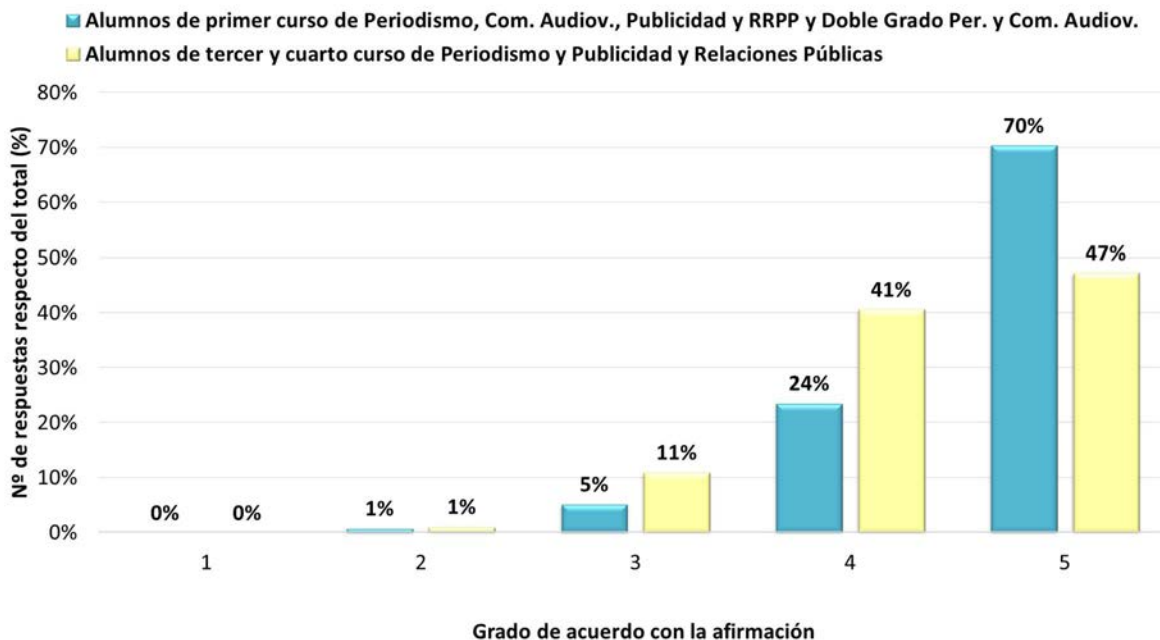


Figura 514

Pregunta C.03 - Resultados URJC especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender

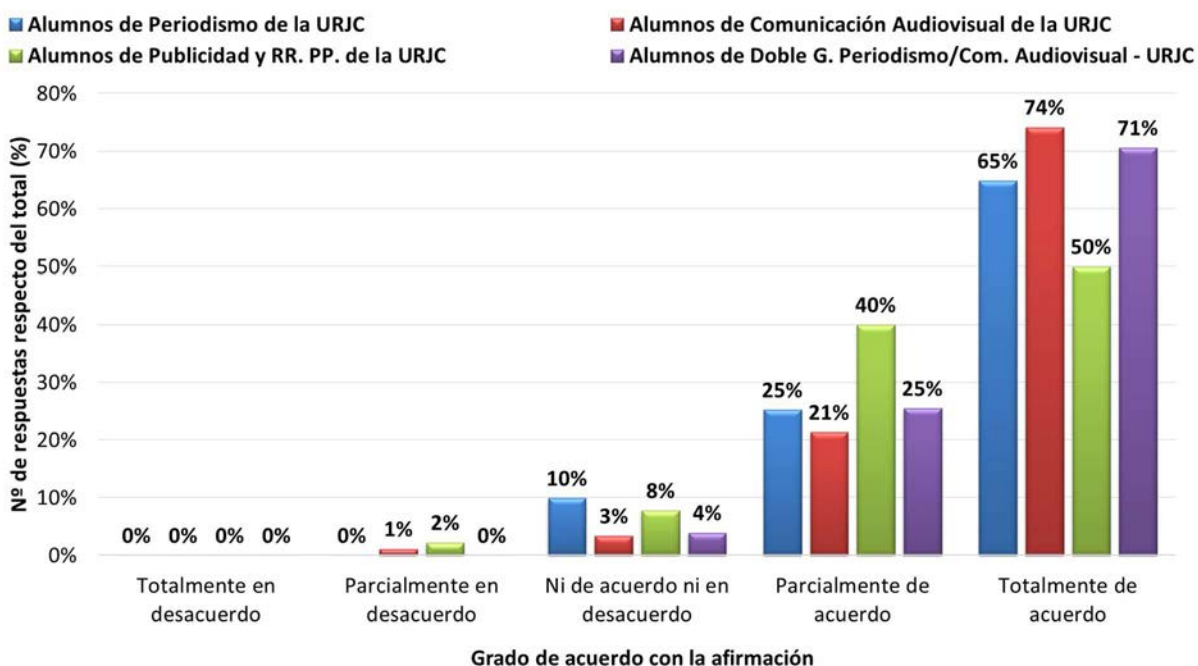


Figura 515

Pregunta C.03 - Resultados UC3M - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender

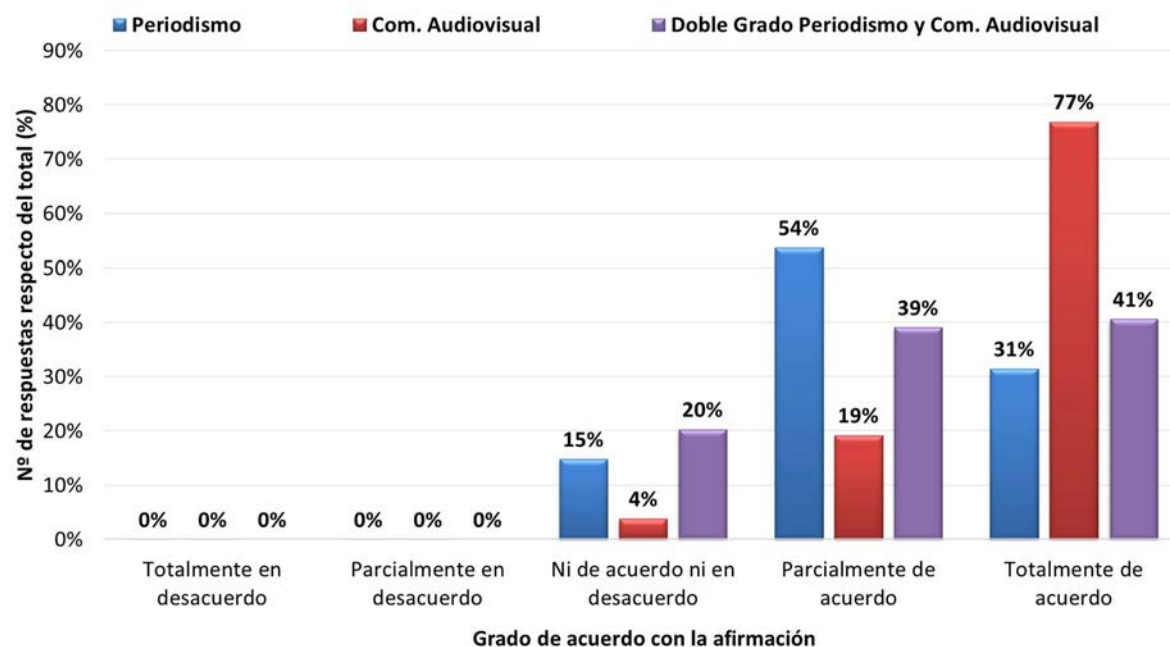
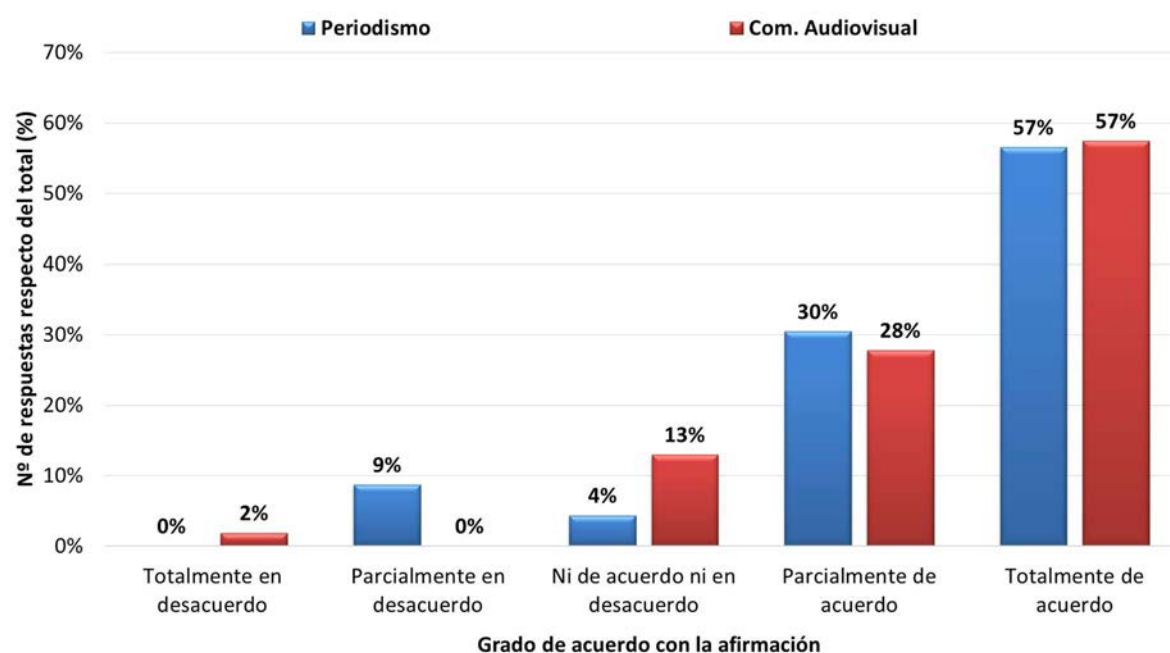


Figura 516

Pregunta C.03 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender



Resultados pregunta C.03

Figura 517

Pregunta C.03 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender

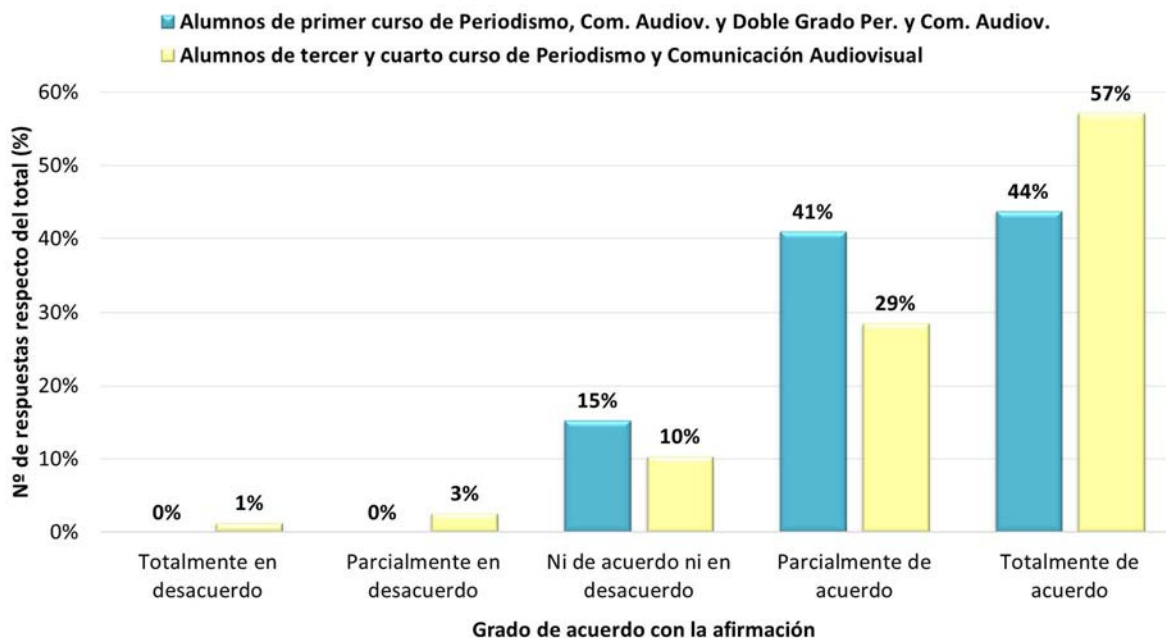


Figura 518

Pregunta C.03 - Resultados UC3M especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender

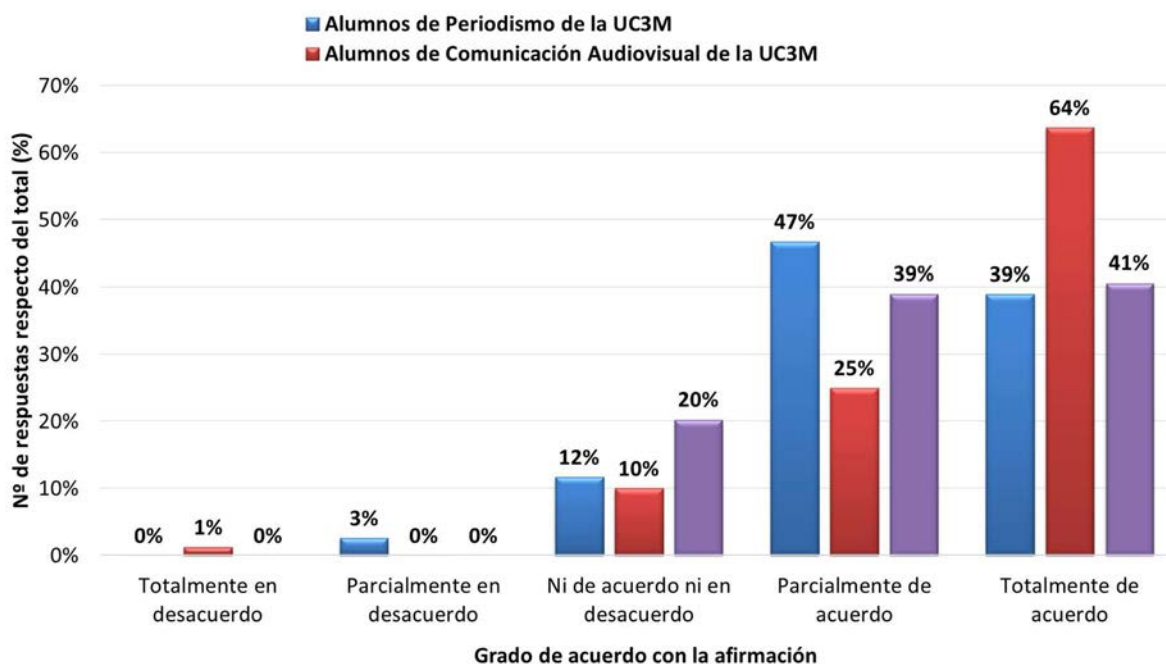


Figura 519

Pregunta C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender

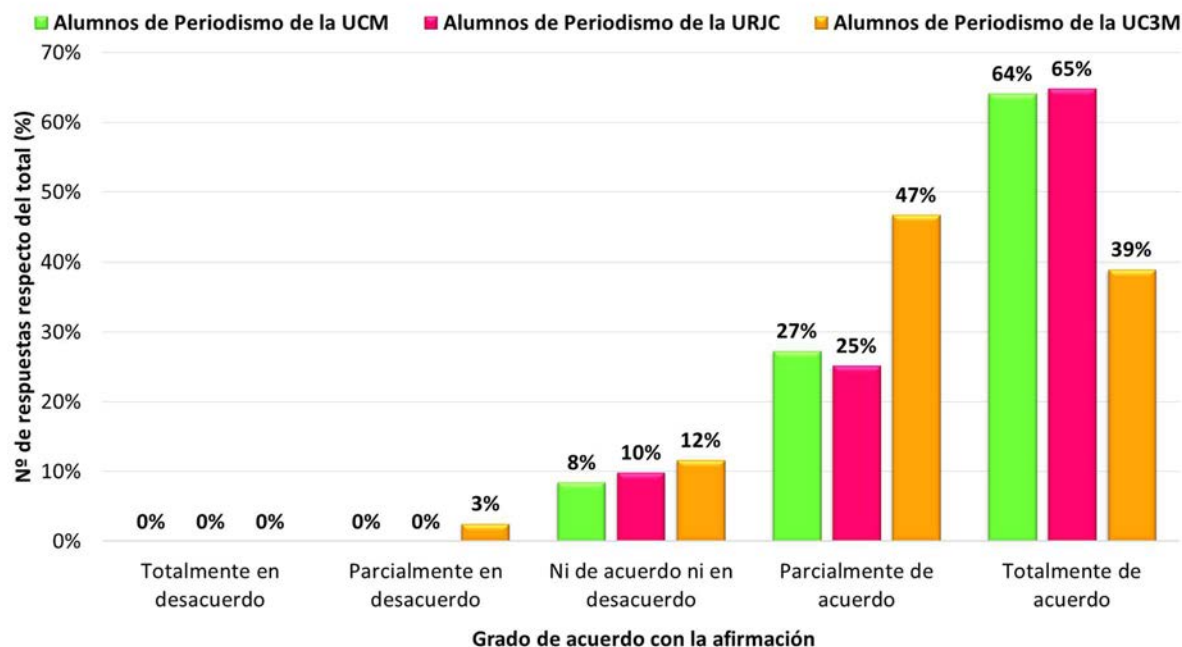
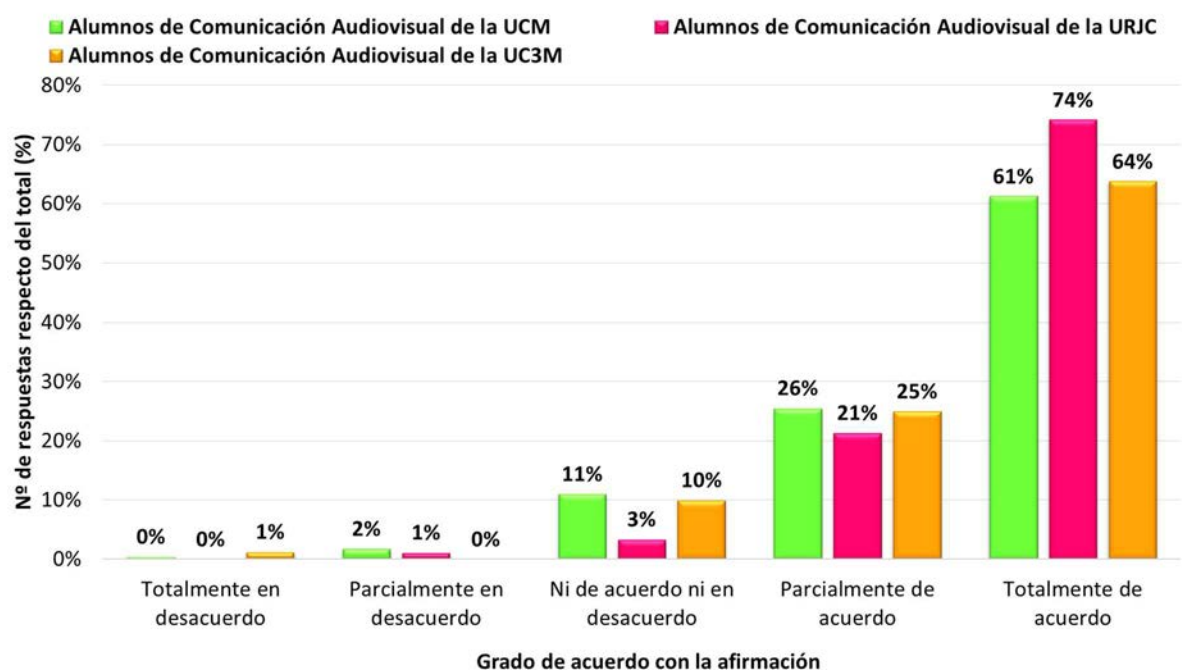


Figura 520

Pregunta C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender



Resultados pregunta C.03

Figura 521

Pregunta C.03 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender

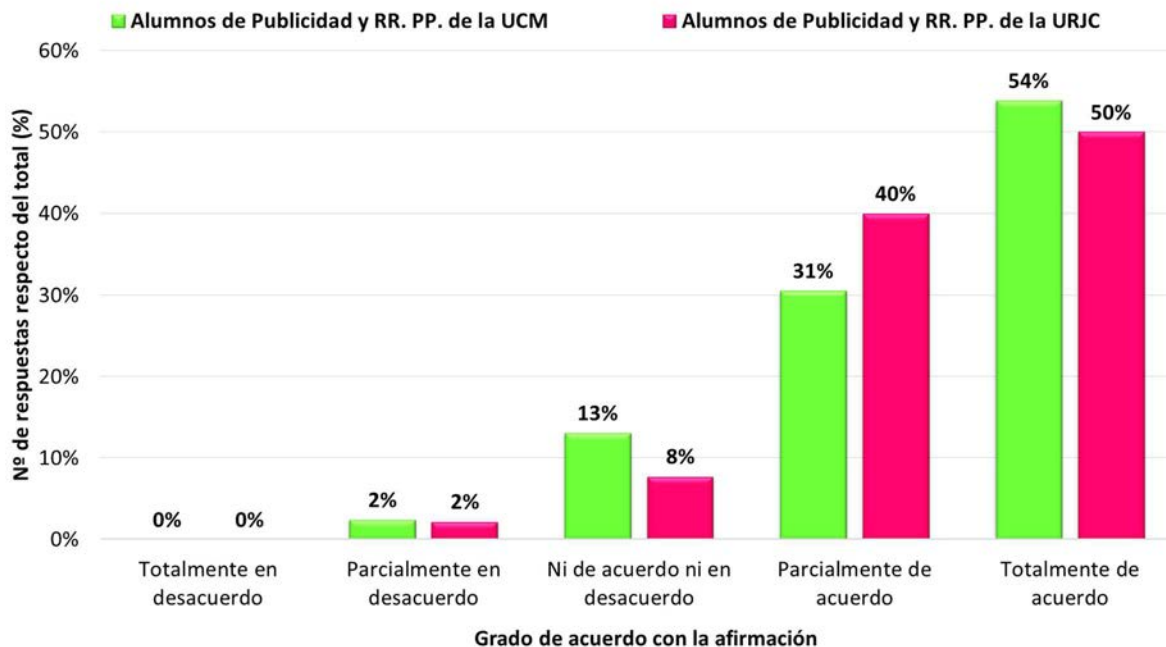


Figura 522

Pregunta C.03 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender

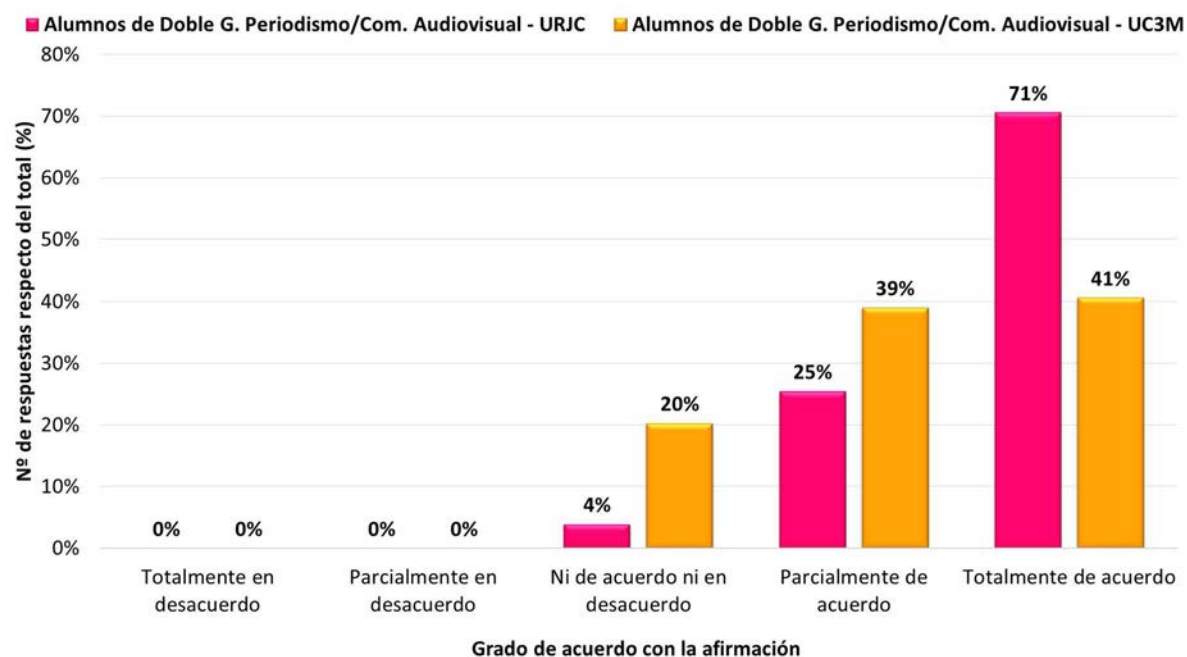


Figura 523

Pregunta C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender

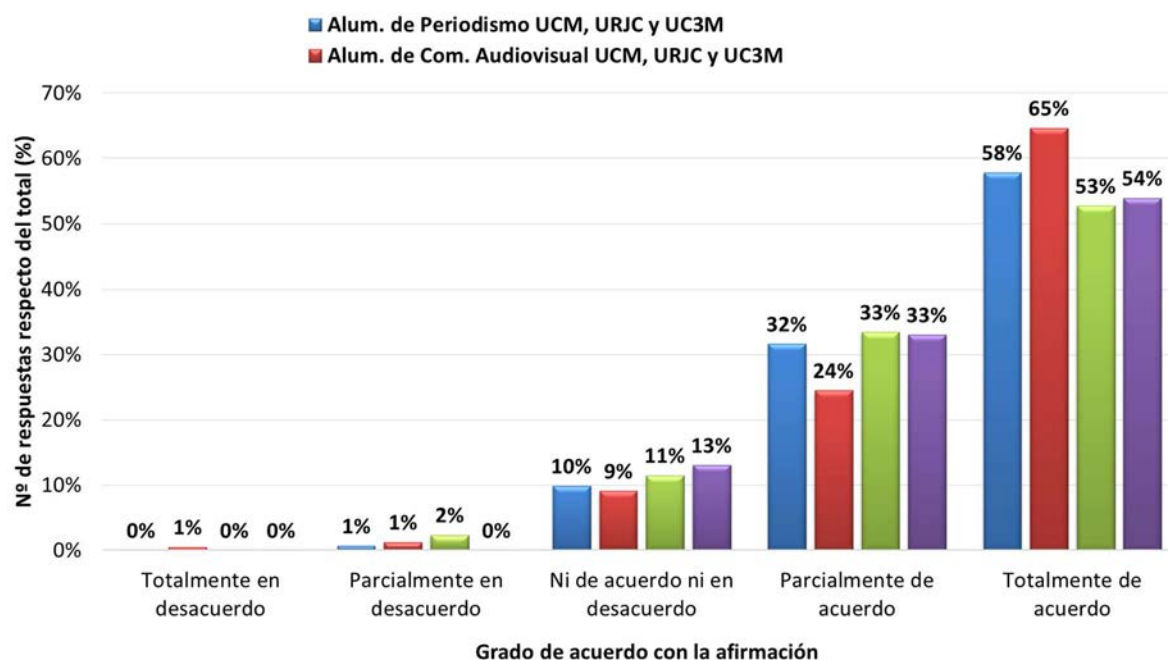
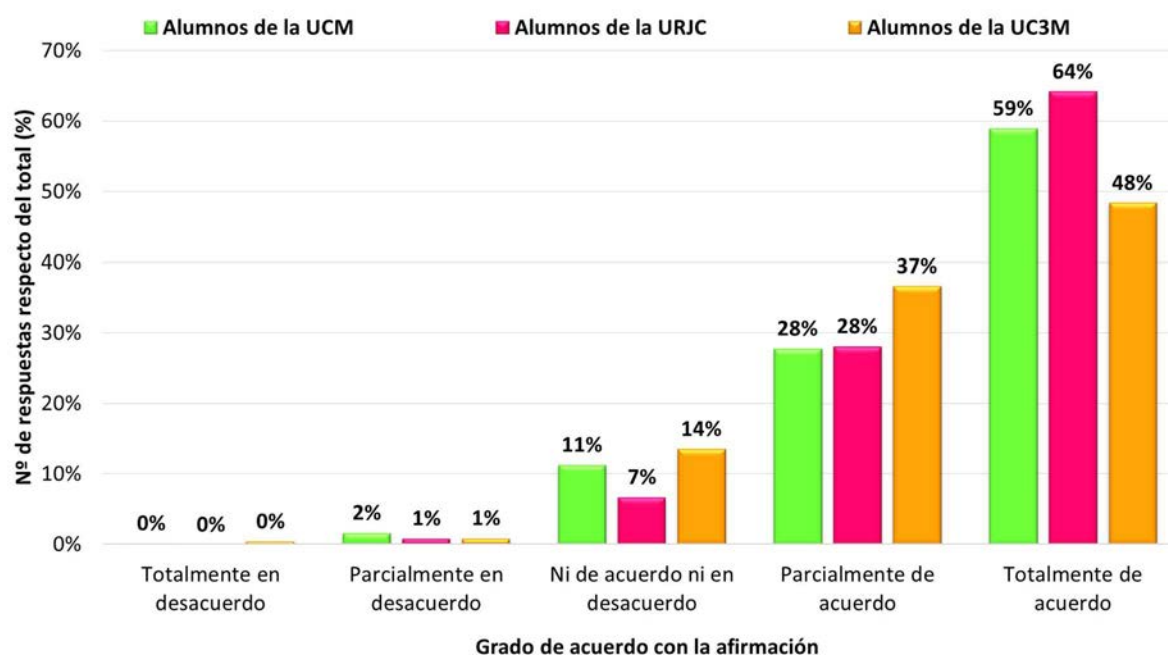


Figura 524

Pregunta C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan lo que usted necesita para aprender



B.3.4 Resultados de la pregunta C.04

Figura 525

Pregunta C.04 - Resultados UCM - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

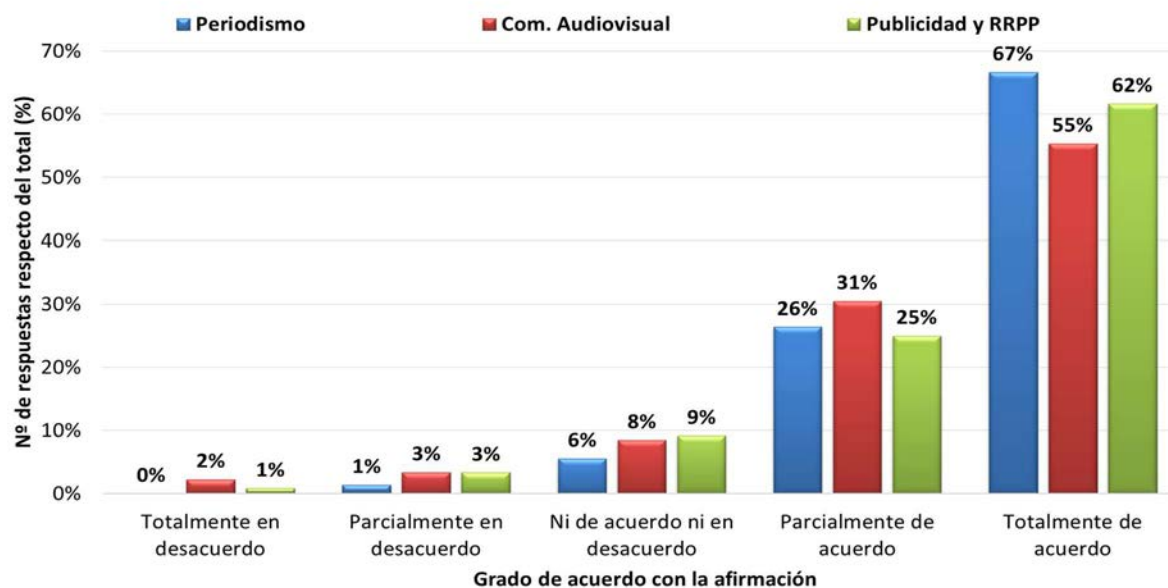


Figura 526

Pregunta C.04 - Resultados UCM - 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

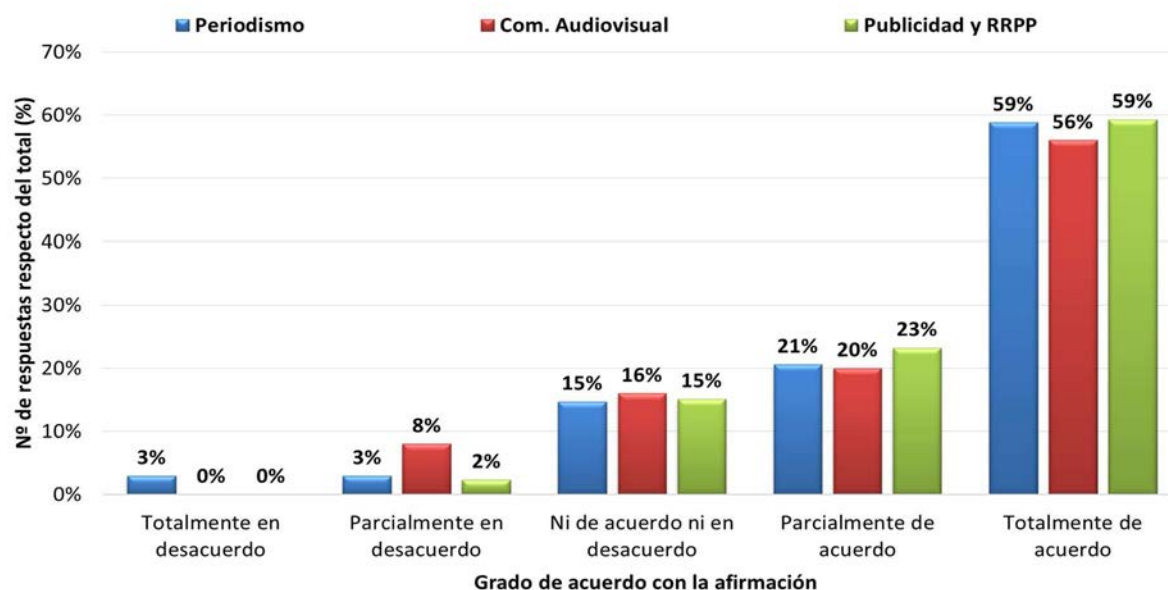


Figura 527

Pregunta C.04 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

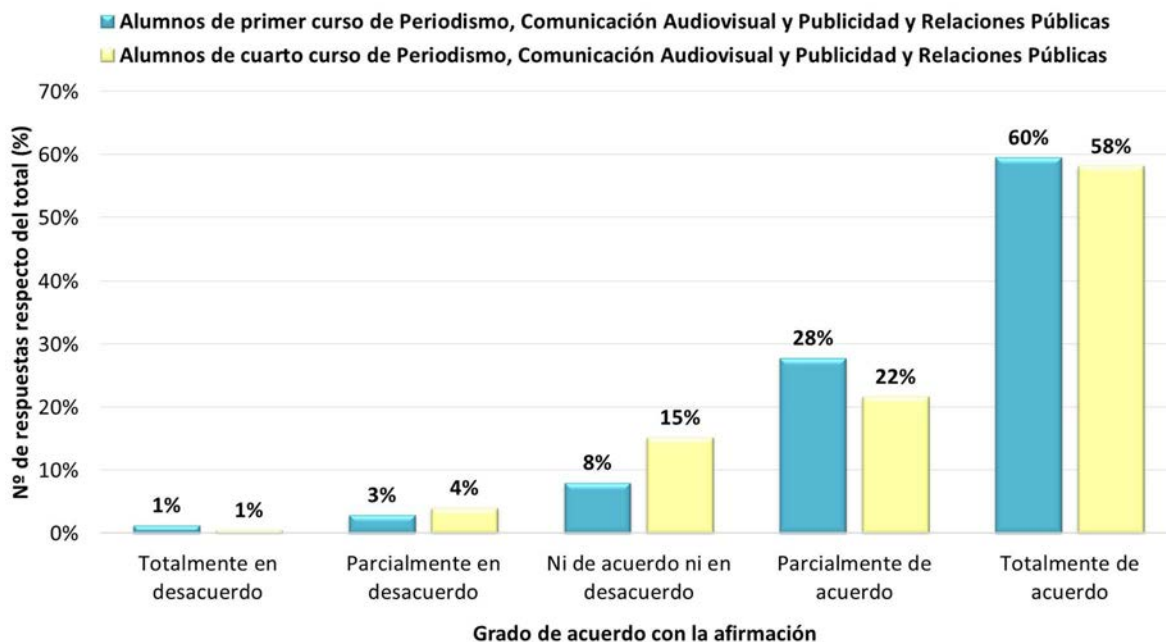


Figura 528

Pregunta C.04 - Resultados UCM especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

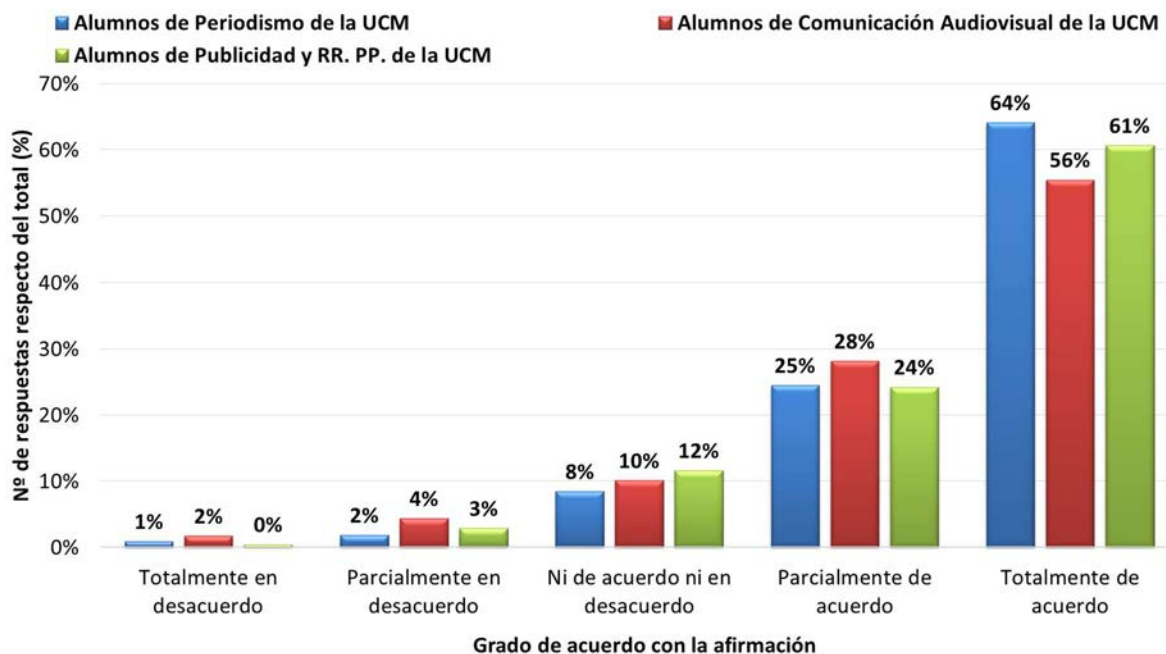


Figura 529

Pregunta C.04 - Resultados URJC - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

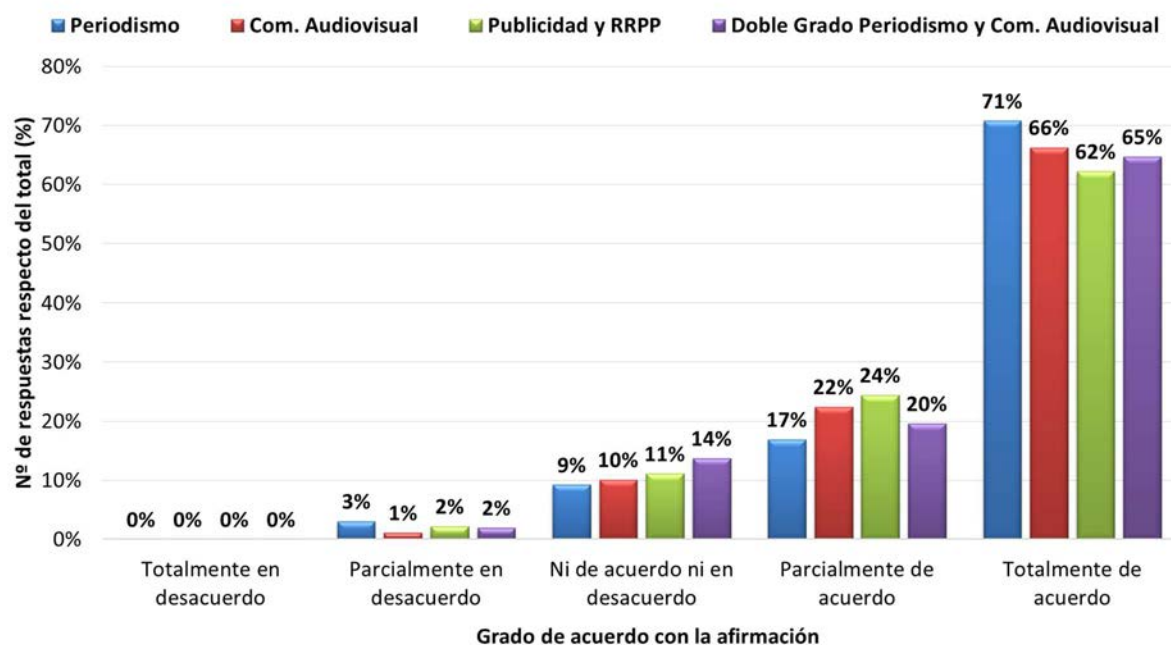
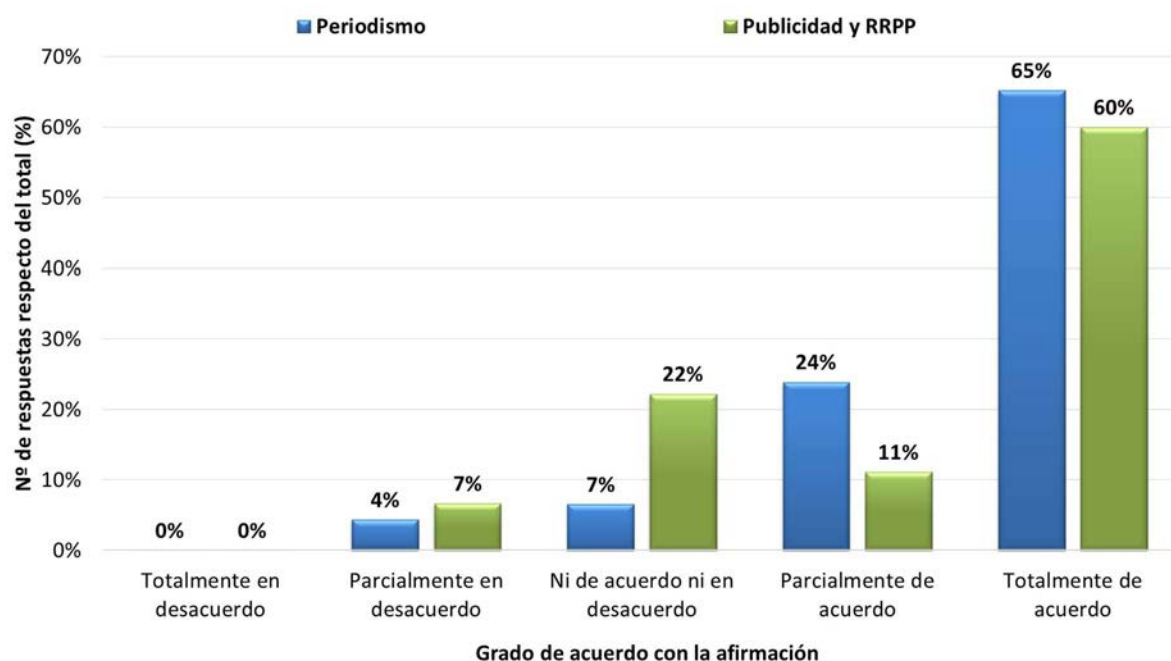


Figura 530

Pregunta C.04 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia



Resultados pregunta C.04

Figura 531

Pregunta C.04 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

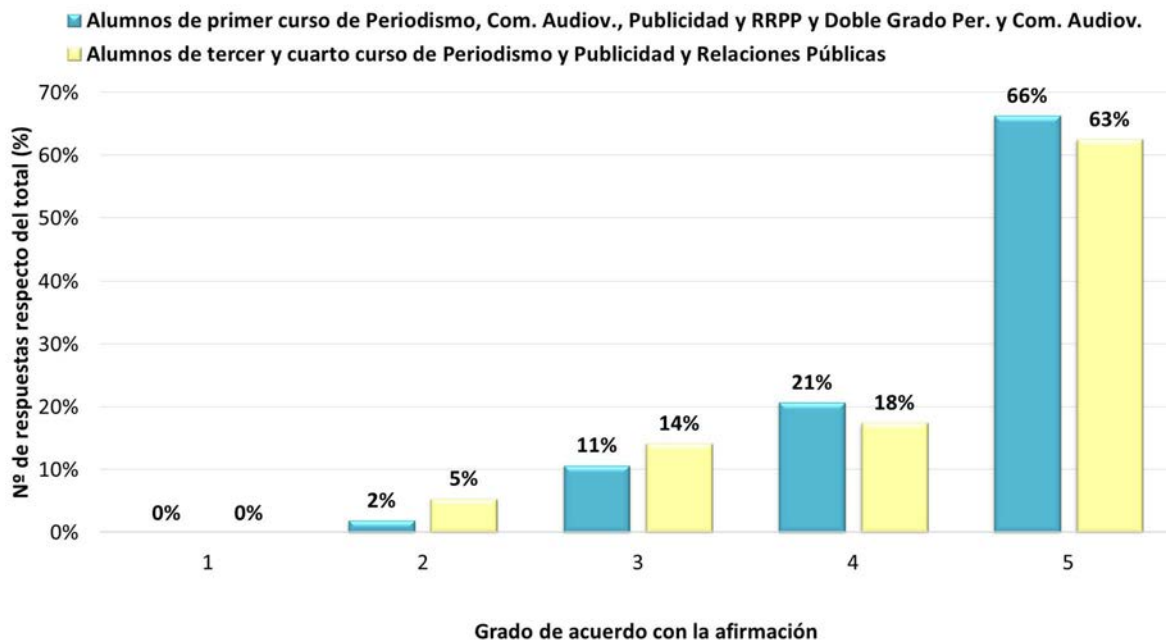


Figura 532

Pregunta C.04 - Resultados URJC especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

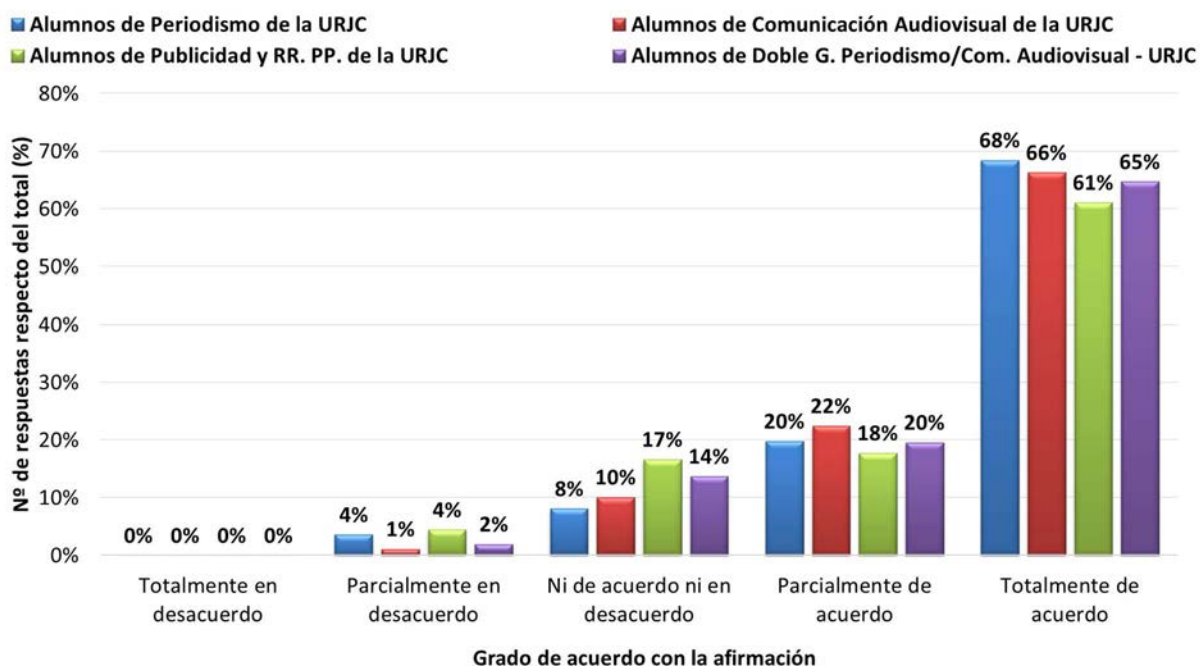


Figura 533

Pregunta C.04 - Resultados UC3M - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

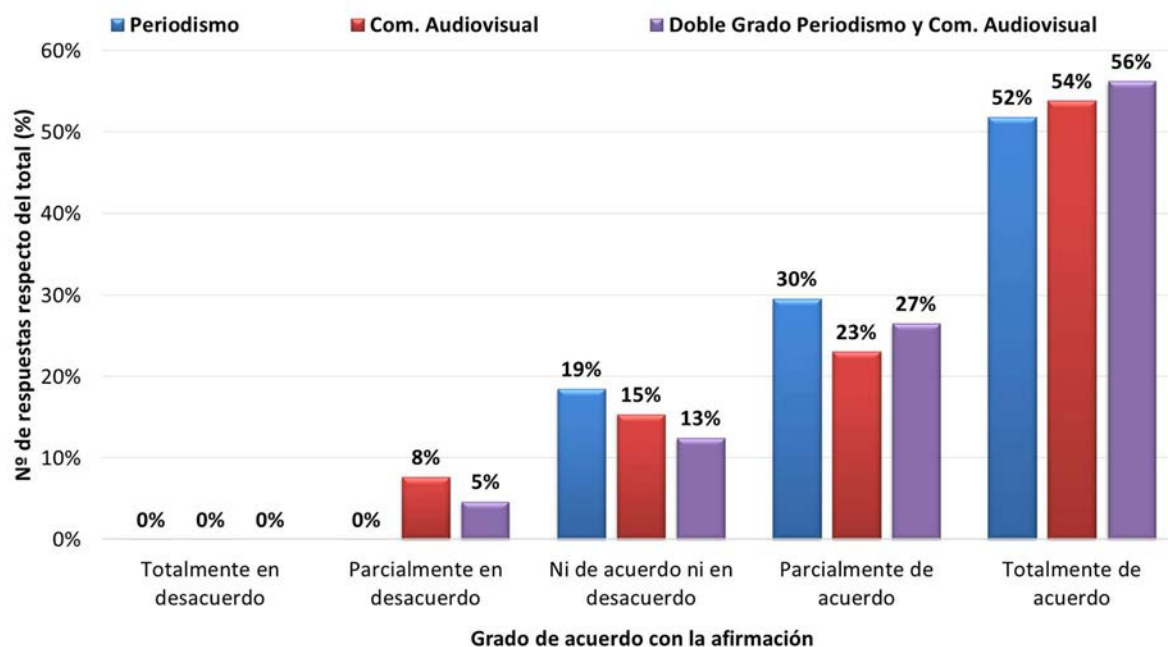
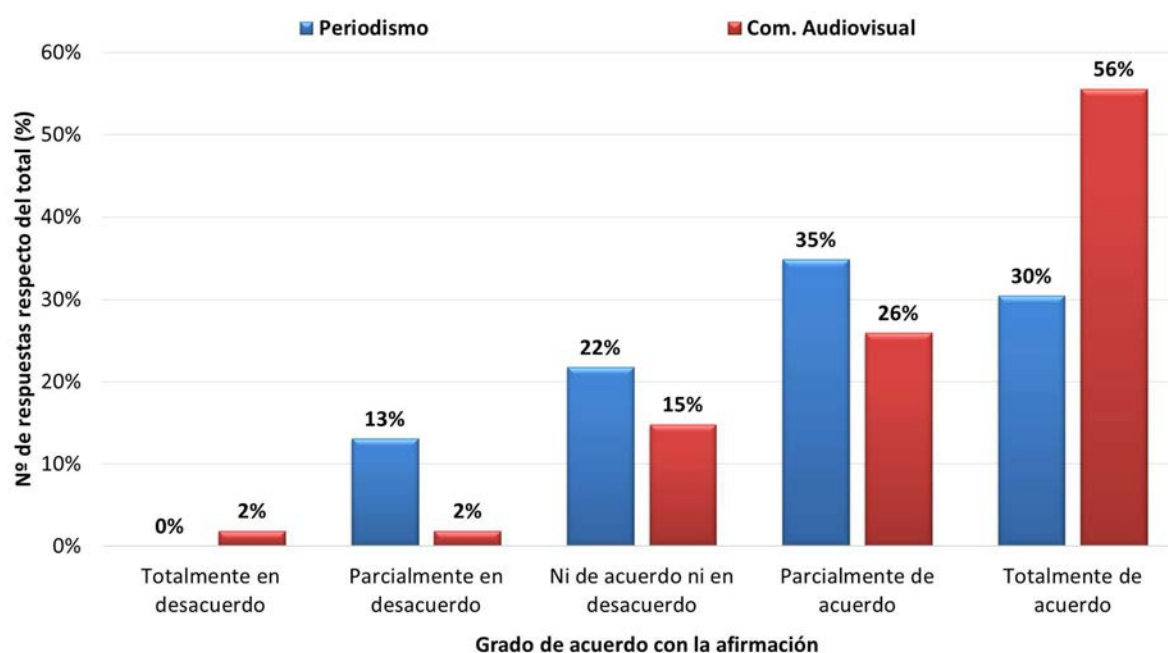


Figura 534

Pregunta C.04 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia



Resultados pregunta C.04

Figura 535

Pregunta C.04 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

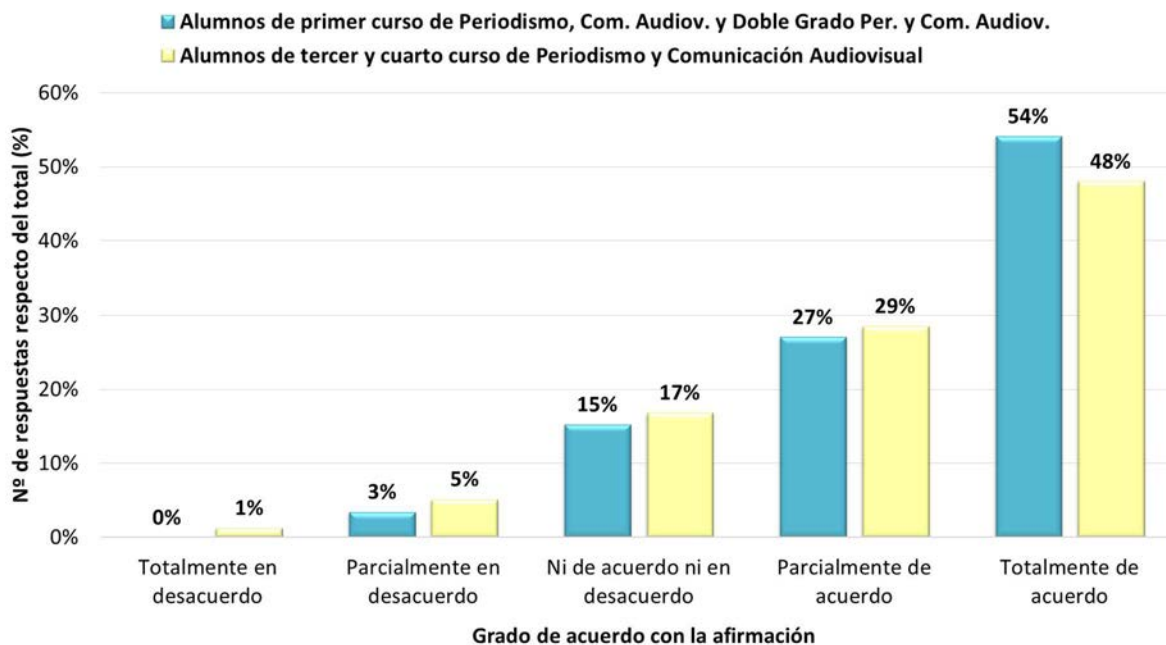


Figura 536

Pregunta C.04 - Resultados UC3M especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

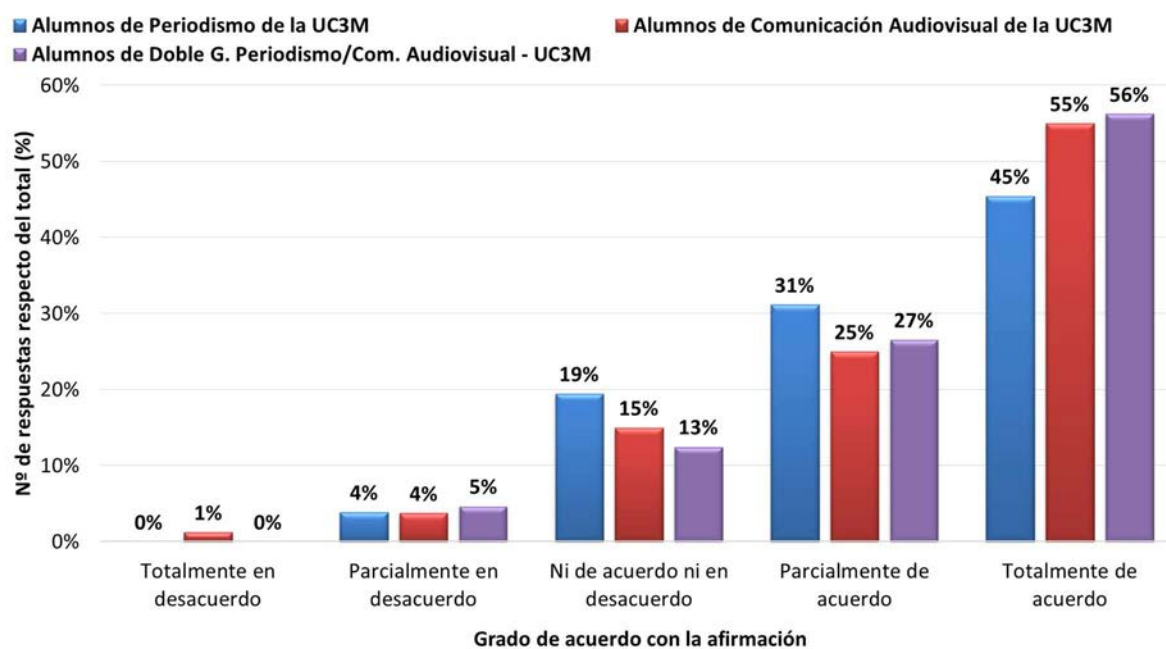


Figura 537

Pregunta C.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

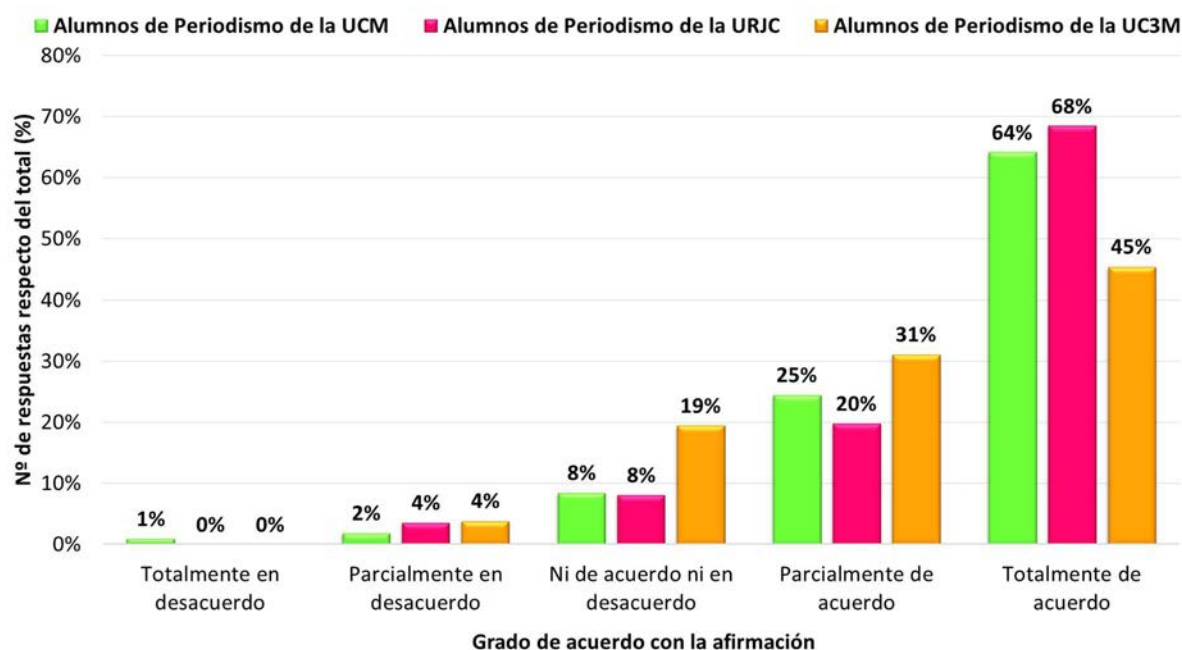
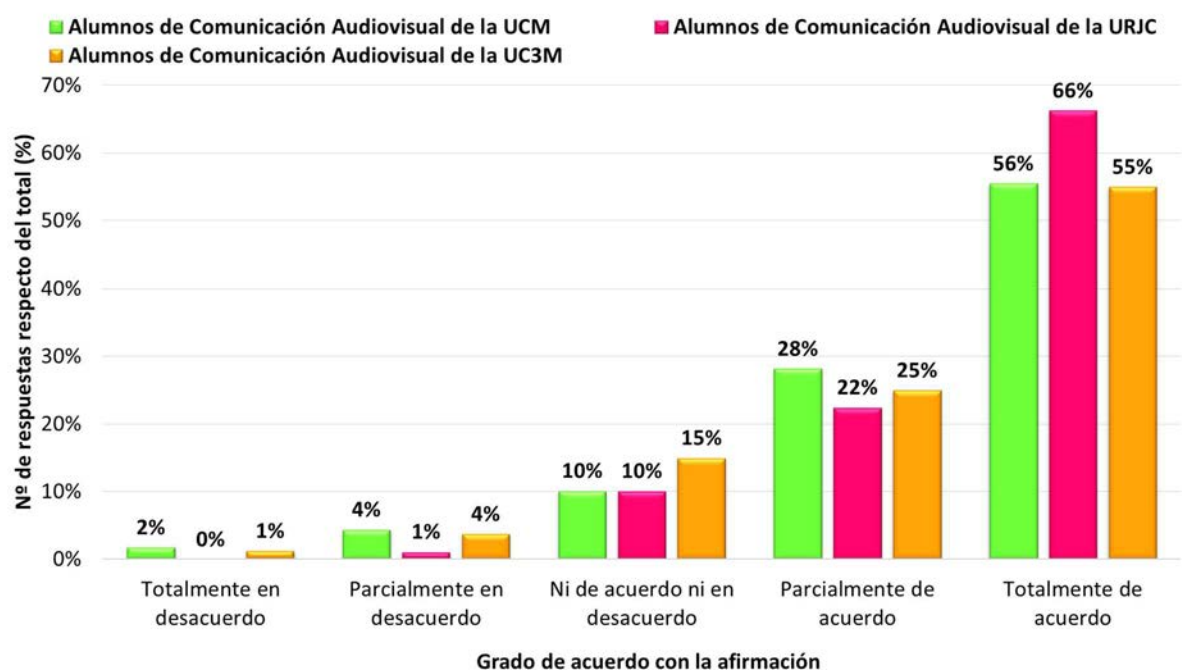


Figura 538

Pregunta C.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia



Resultados pregunta C.04

Figura 539

Pregunta C.04 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

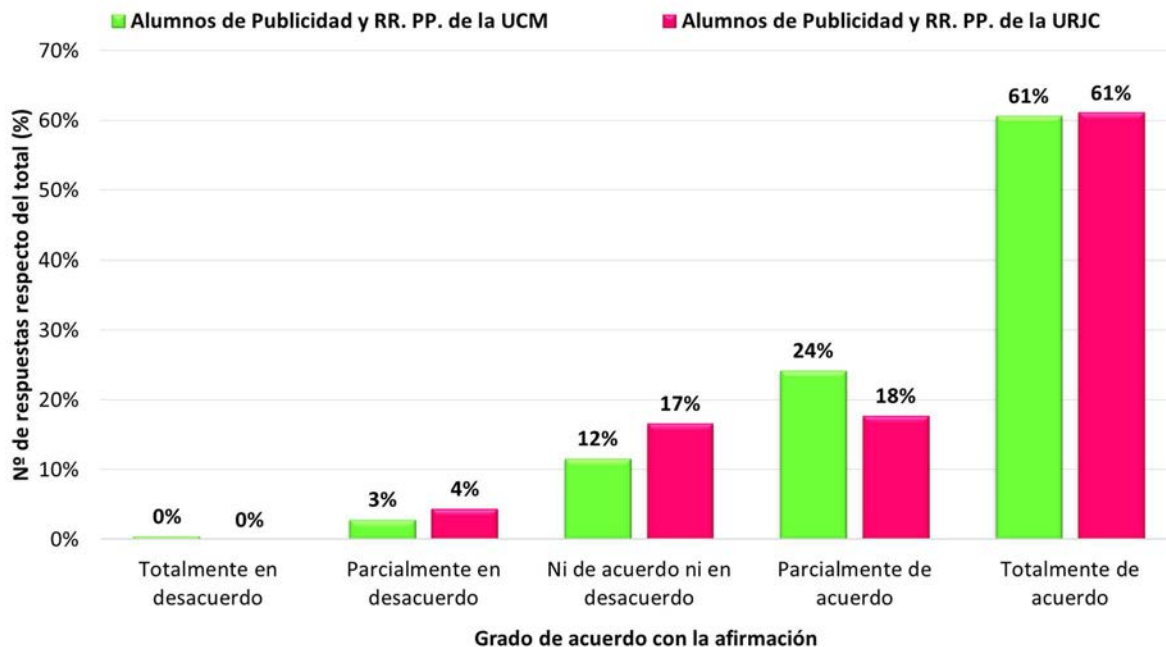


Figura 540

Pregunta C.04 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

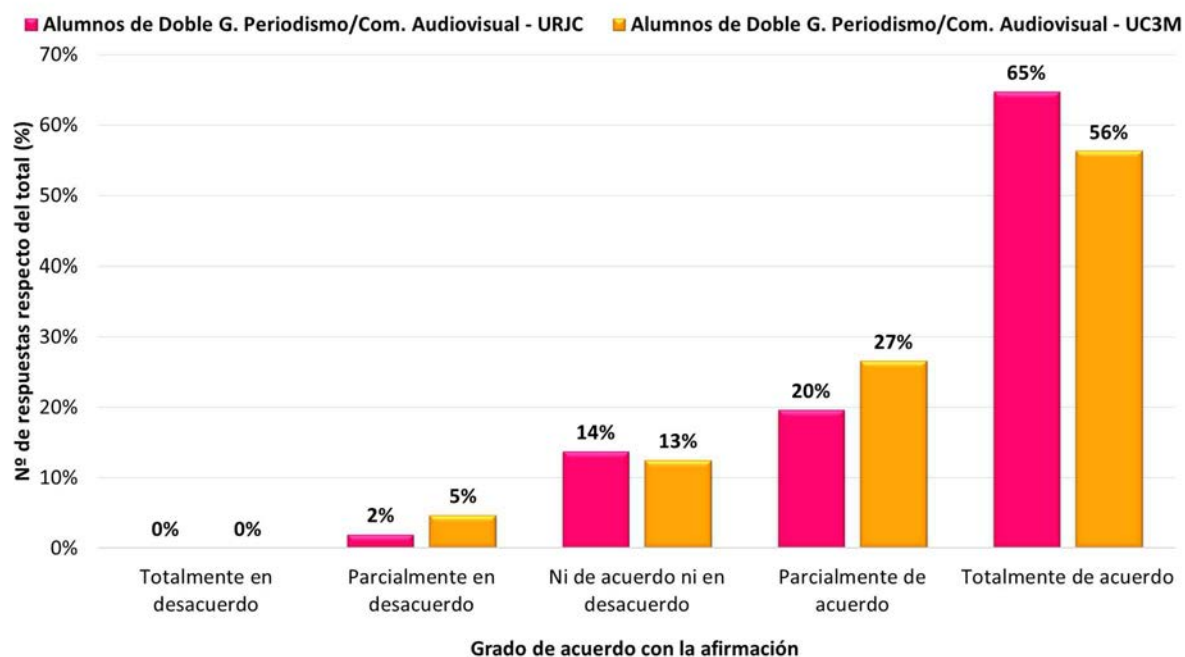


Figura 541

Pregunta C.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

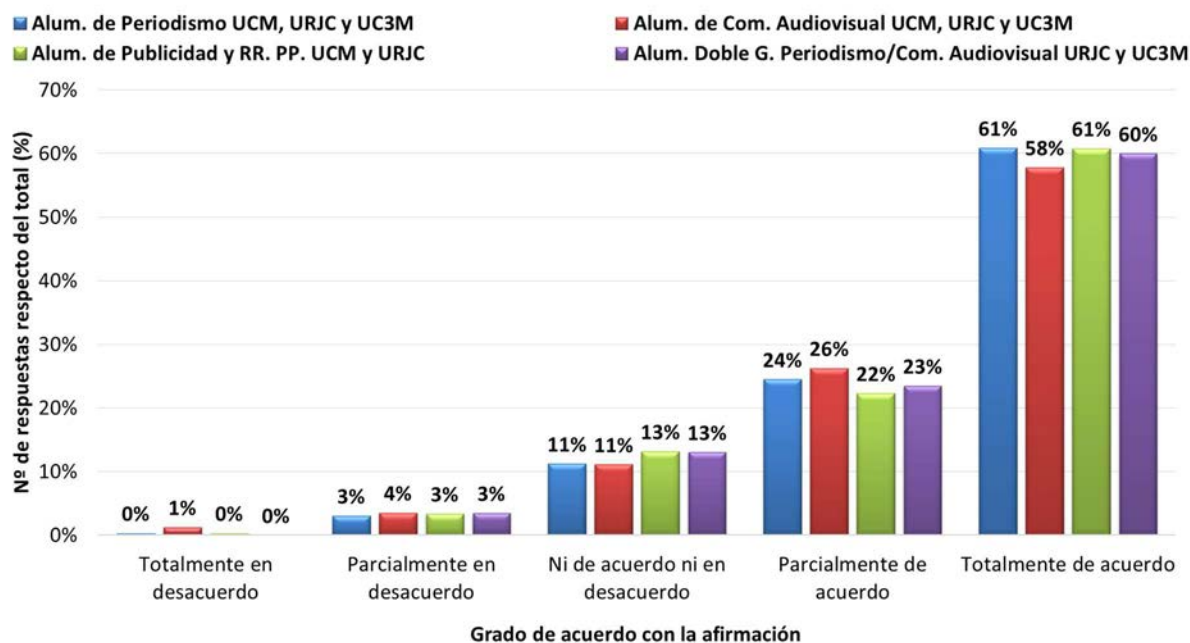
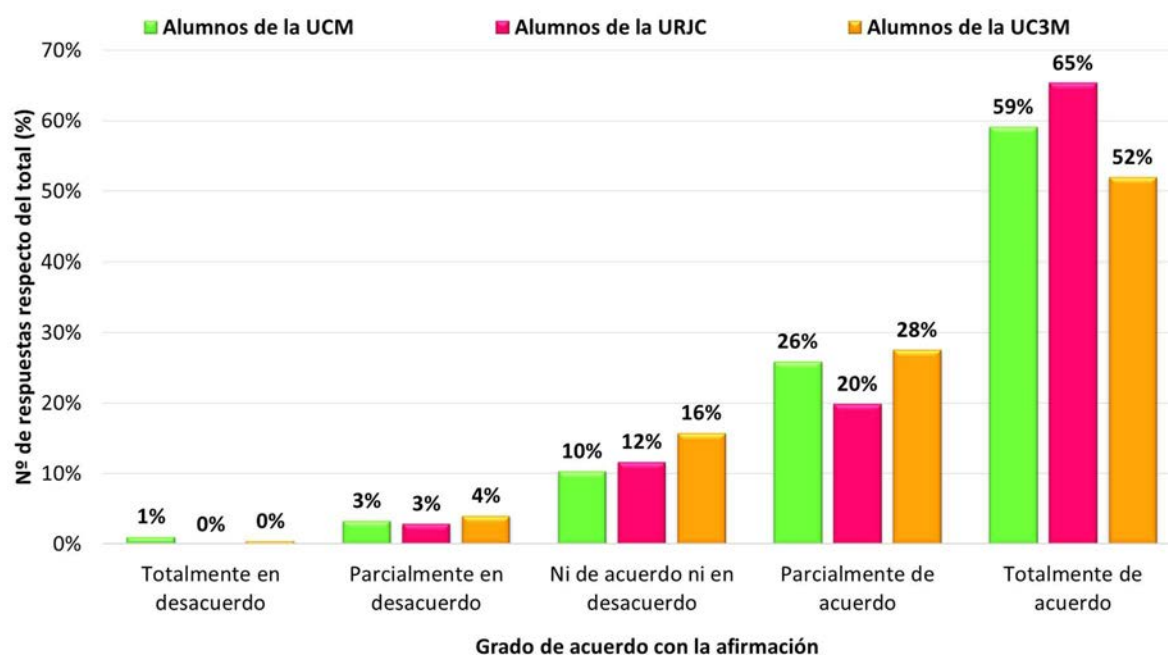


Figura 542

Pregunta C.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia



B.3.5 Resultados de la pregunta C.05

Figura 543

Pregunta C.05 - Resultados UCM - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza

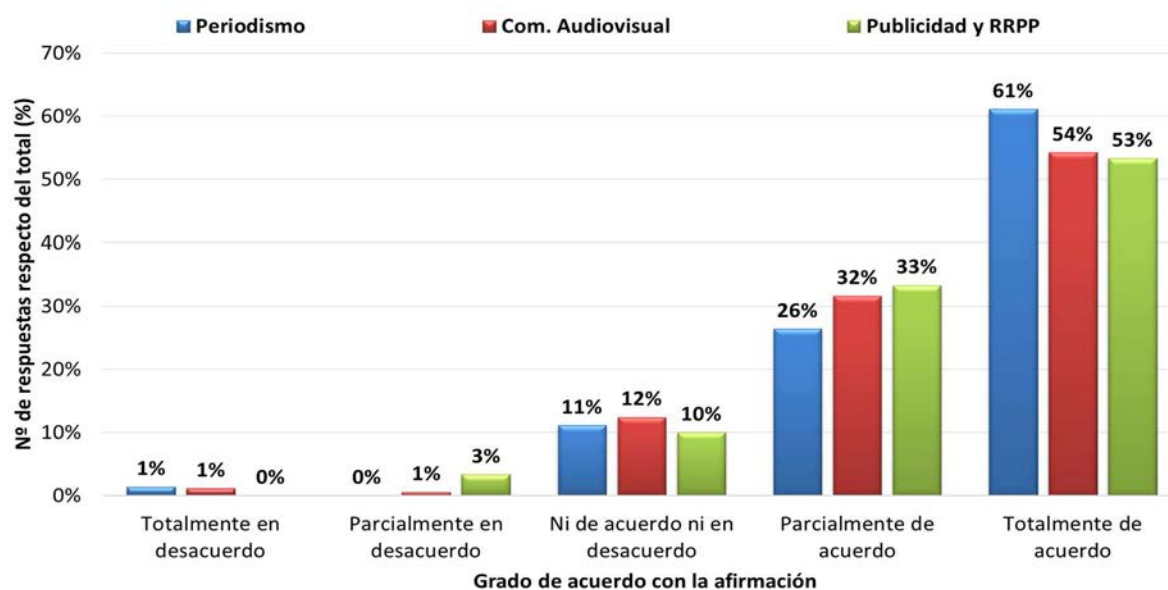
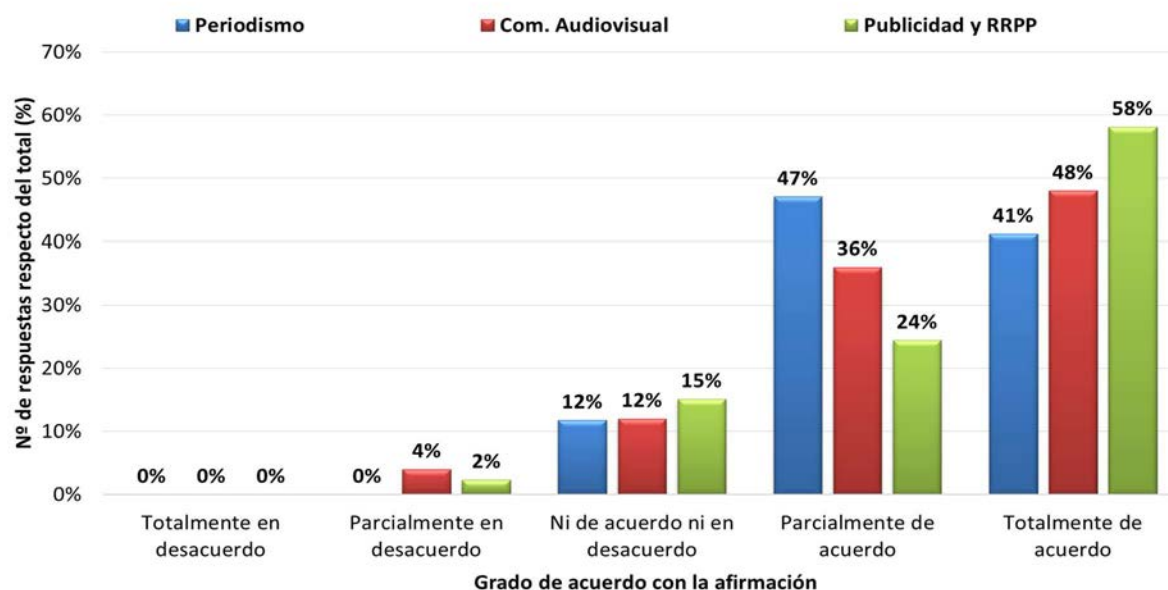


Figura 544

Pregunta C.05 - Resultados UCM - 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza



Resultados pregunta C.05

Figura 545

Pregunta C.05 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza

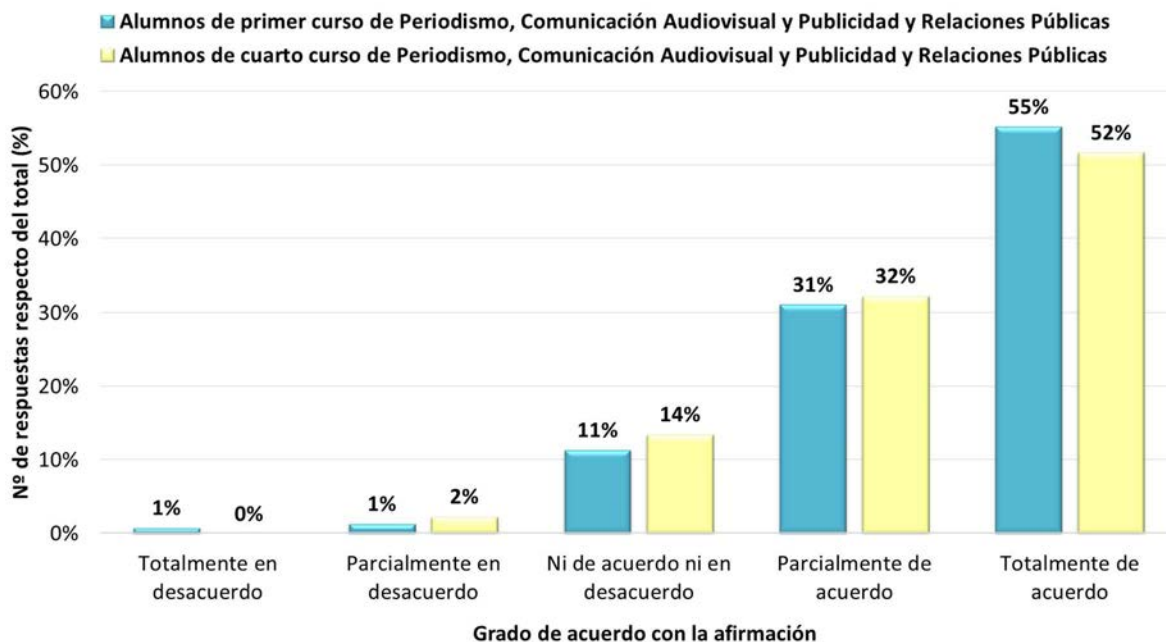


Figura 546

Pregunta C.05 - Resultados UCM especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza

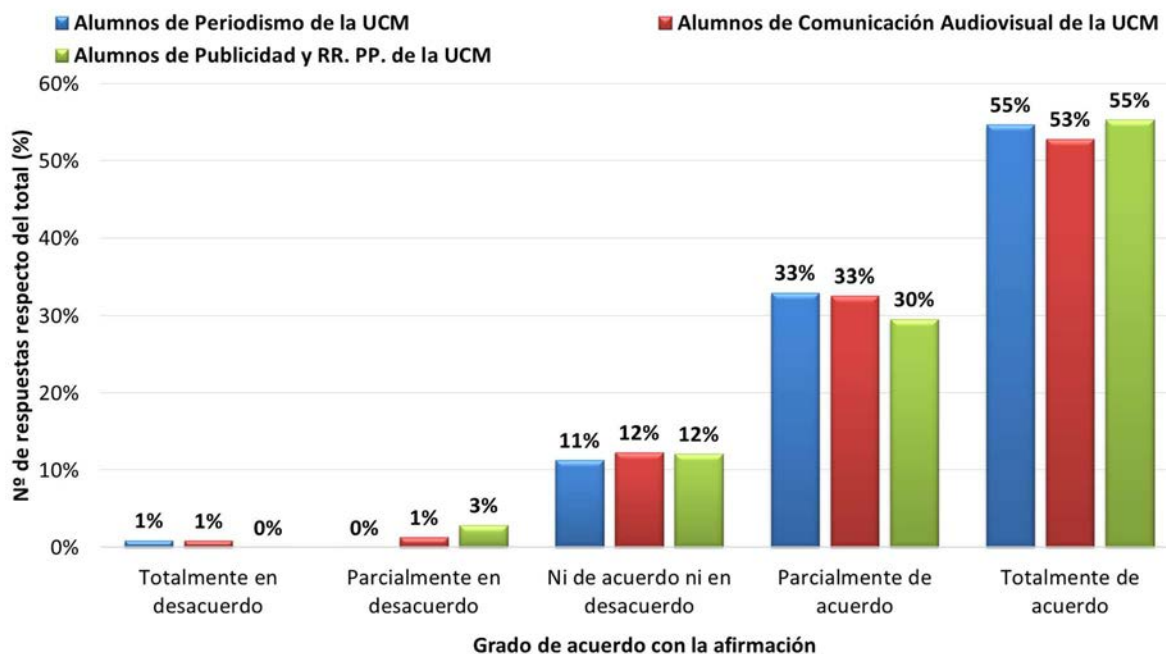


Figura 547

Pregunta C.05 - Resultados URJC - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza

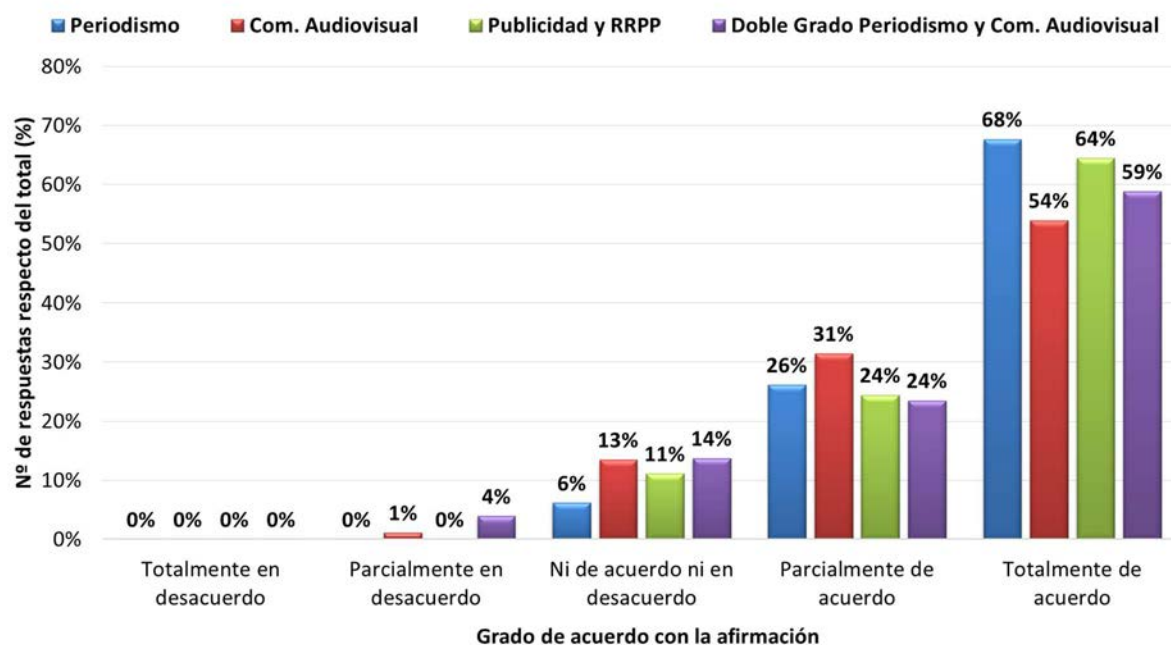
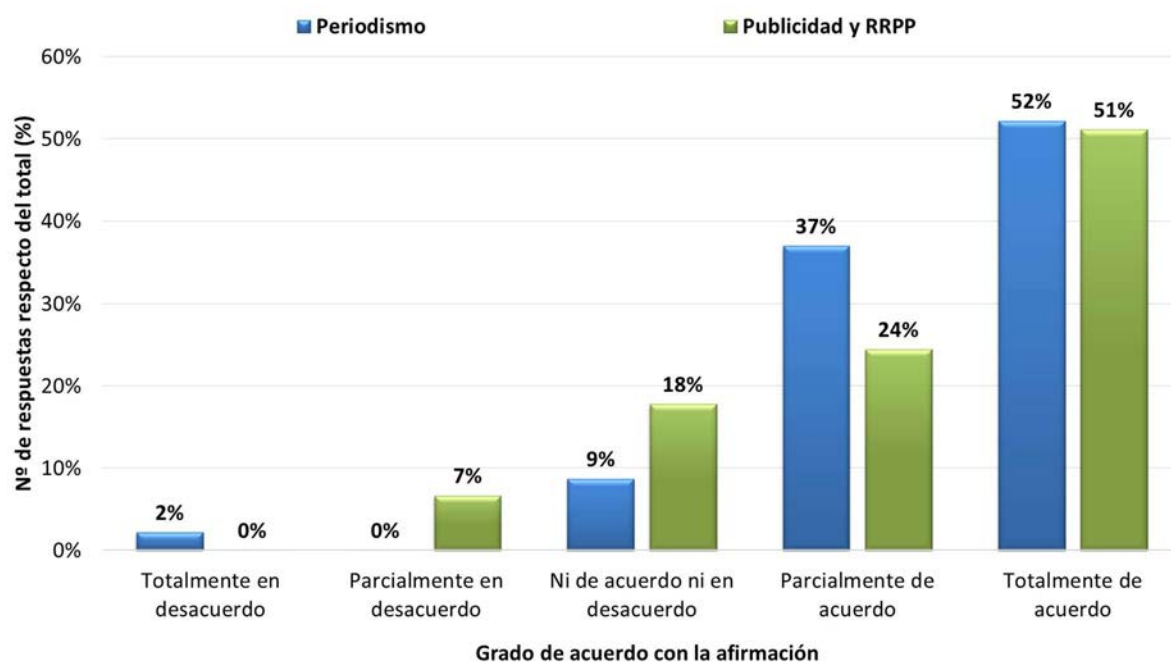


Figura 548

Pregunta C.05 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza



Resultados pregunta C.05

Figura 549

Pregunta C.05 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza

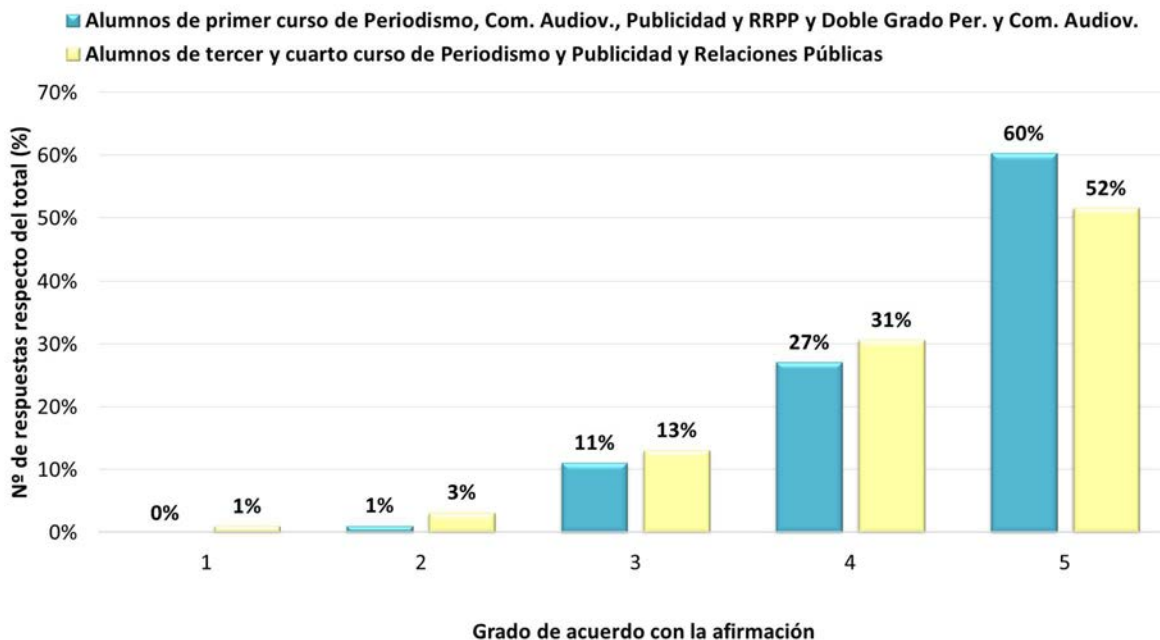


Figura 550

Pregunta C.05 - Resultados URJC especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza

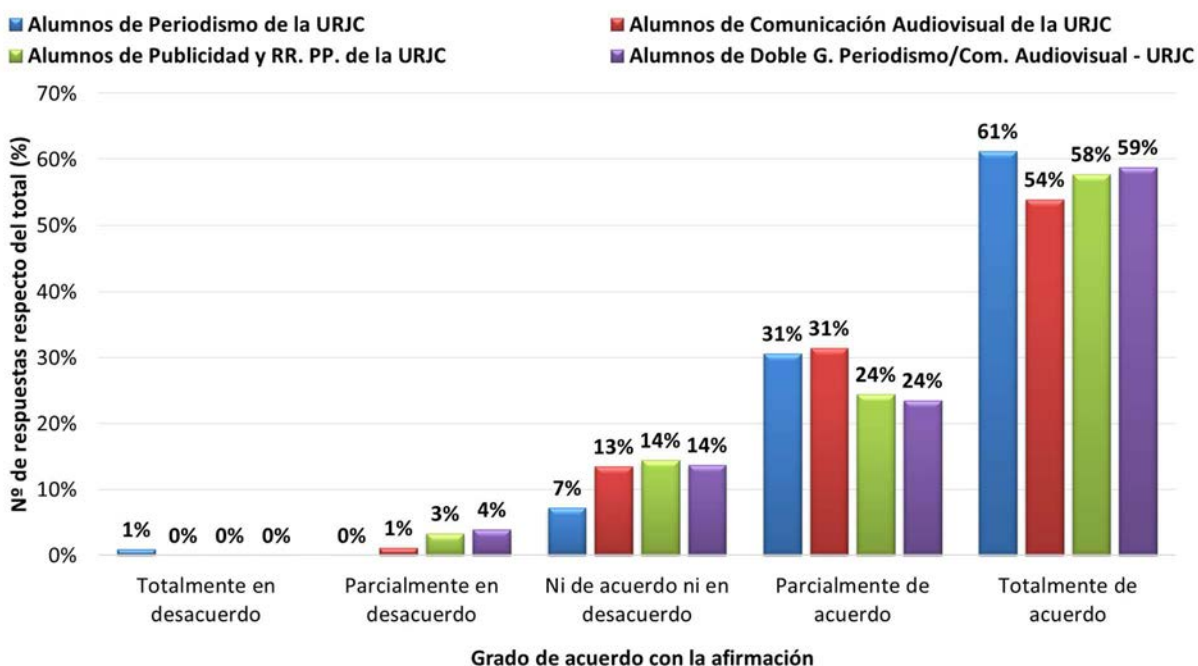


Figura 551

Pregunta C.05 - Resultados UC3M - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza

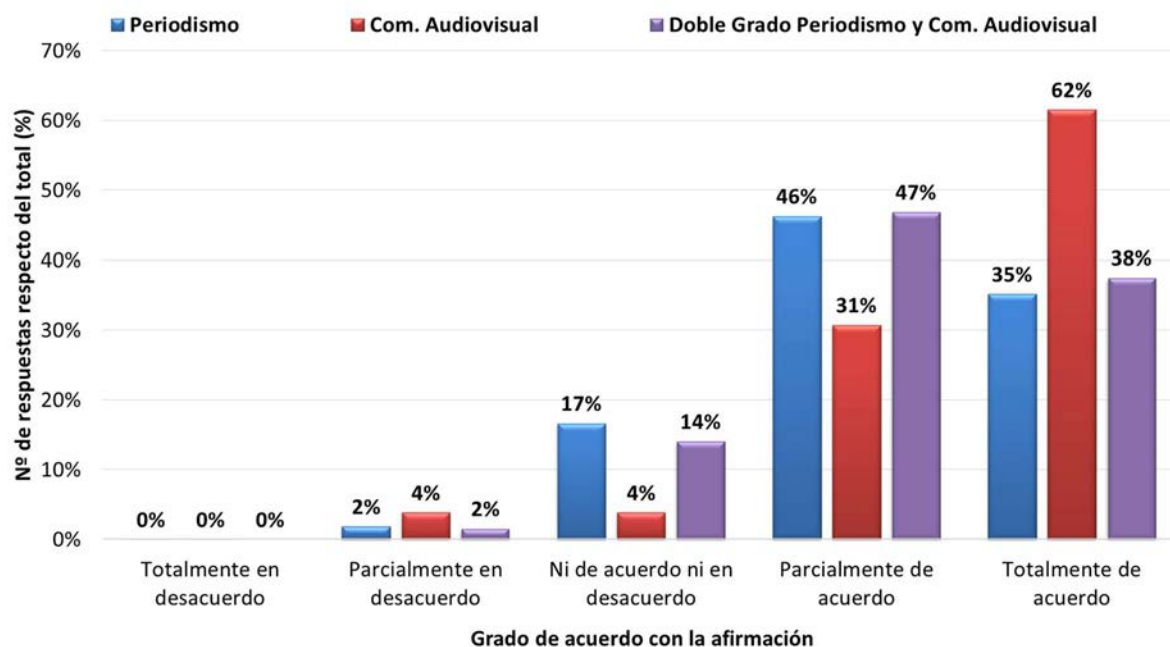
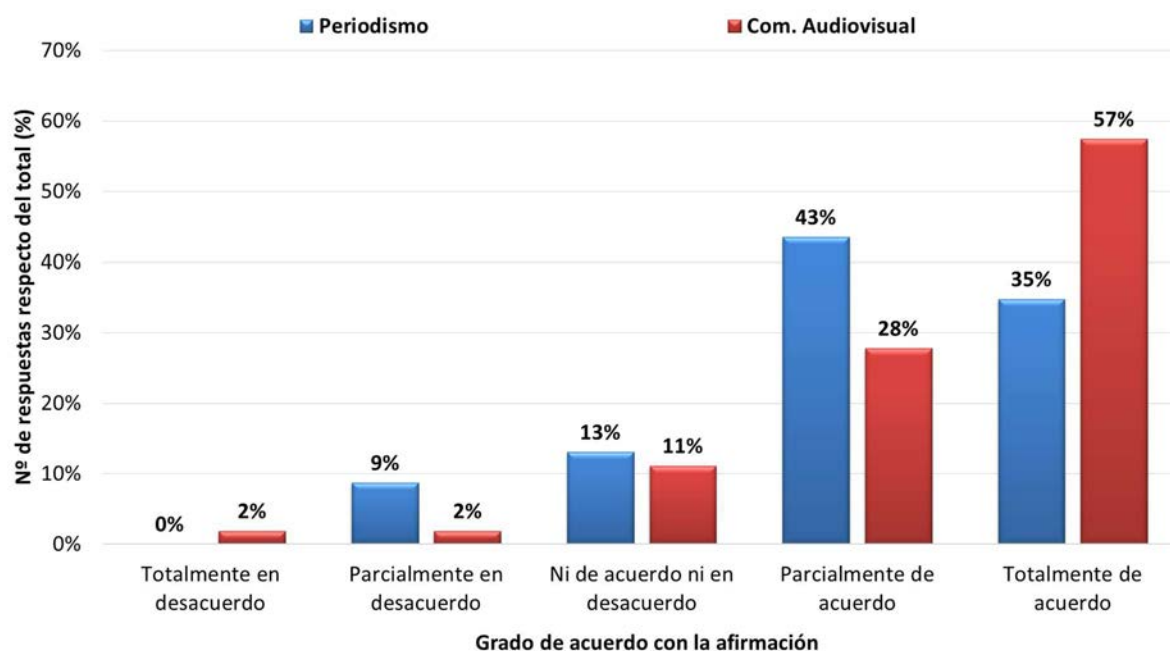


Figura 552

Pregunta C.05 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza



Resultados pregunta C.05

Figura 553

Pregunta C.05 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza

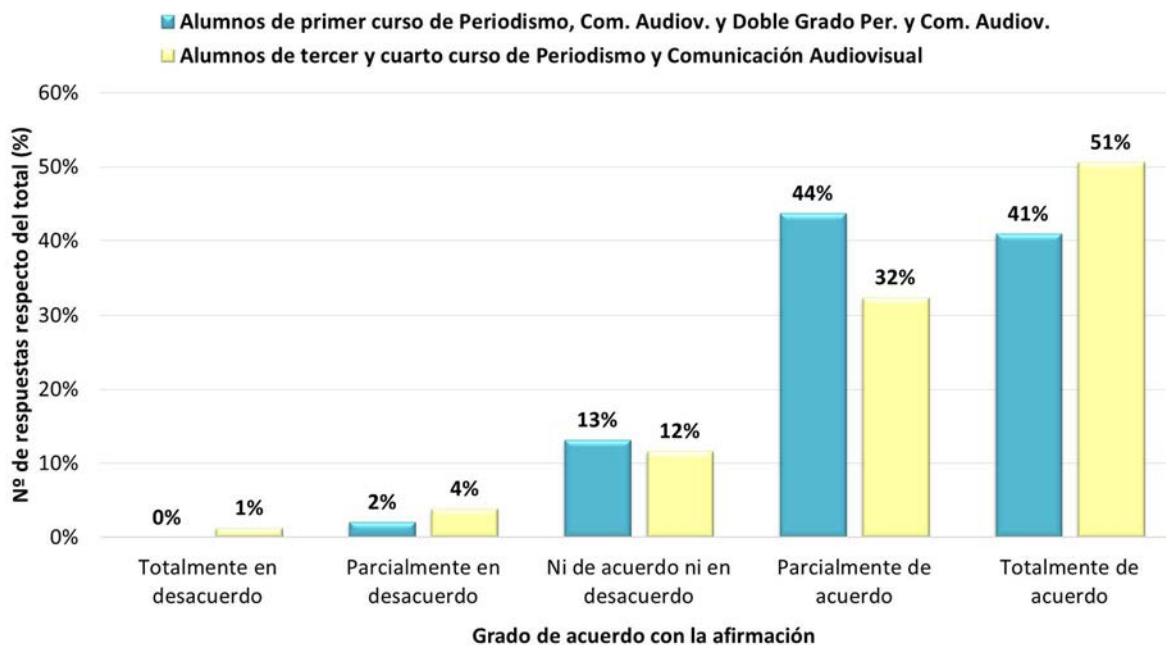


Figura 554

Pregunta C.05 - Resultados UC3M especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza

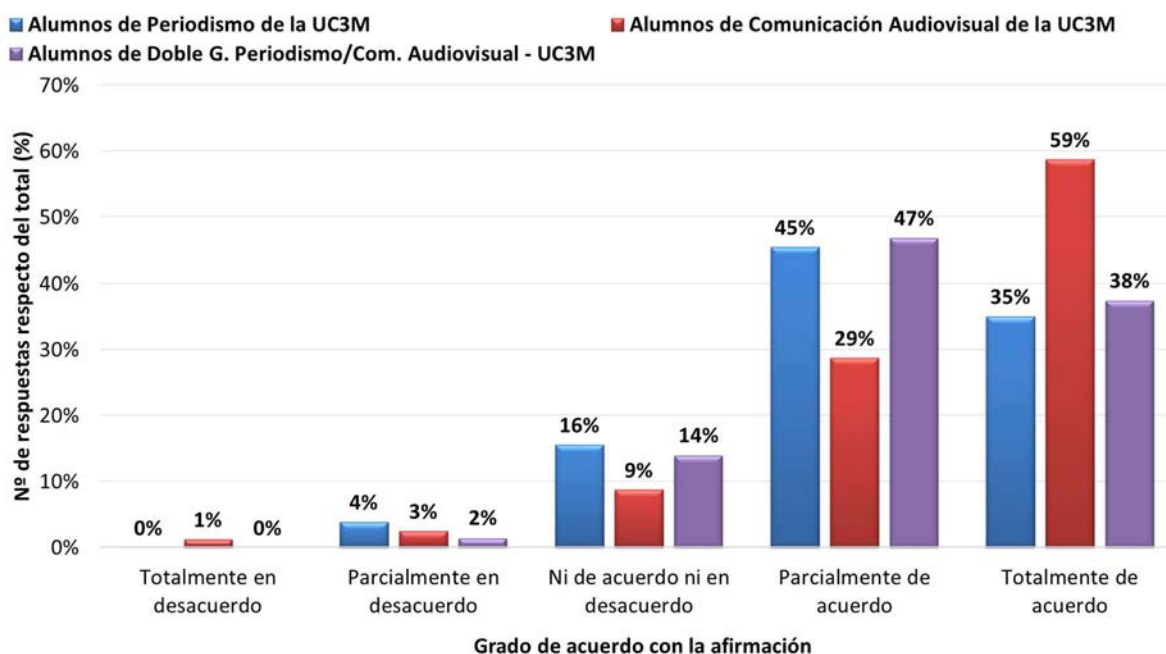


Figura 555

Pregunta C.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza

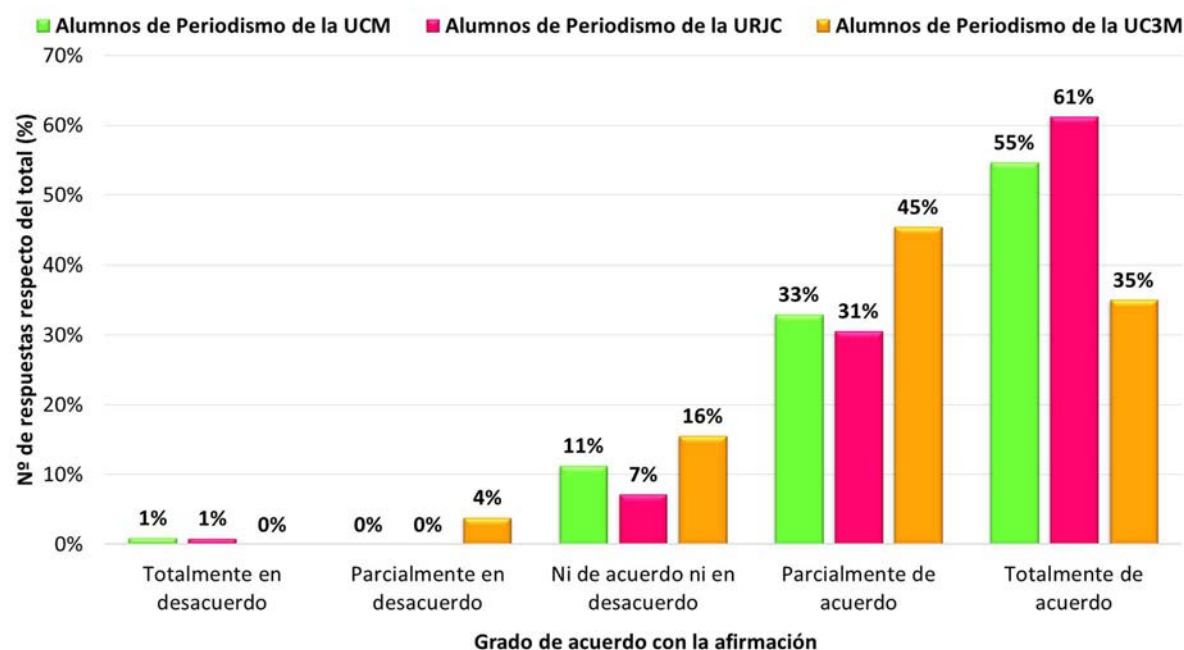
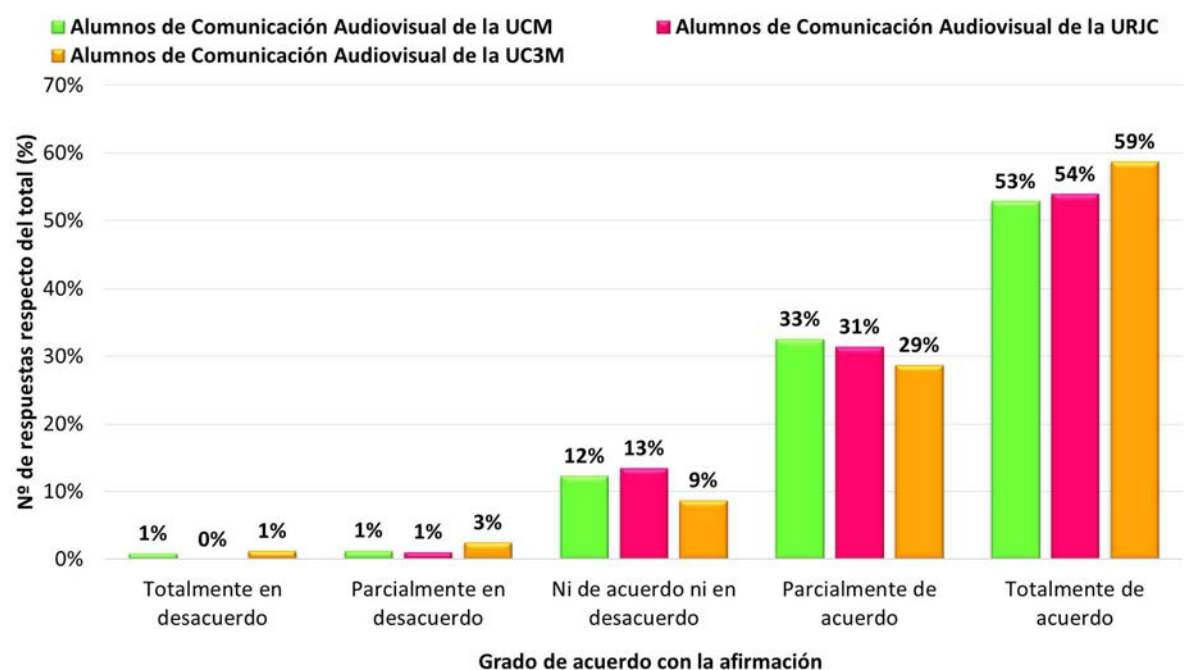


Figura 556

Pregunta C.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza



Resultados pregunta C.05

Figura 557

Pregunta C.05 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza

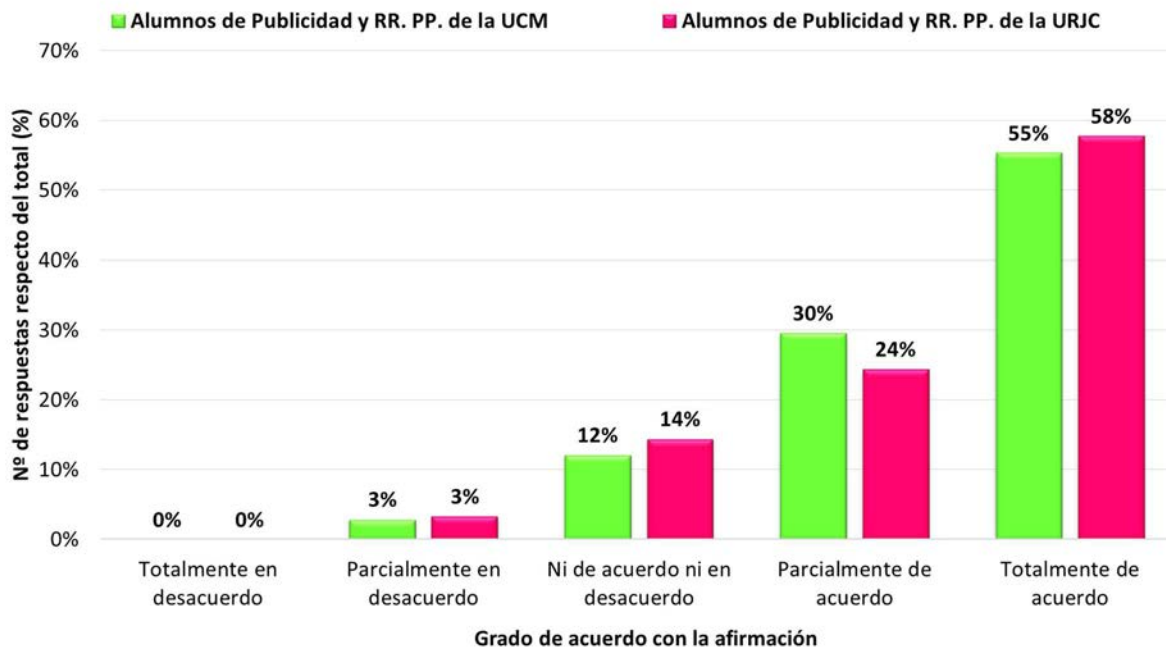


Figura 558

Pregunta C.05 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza

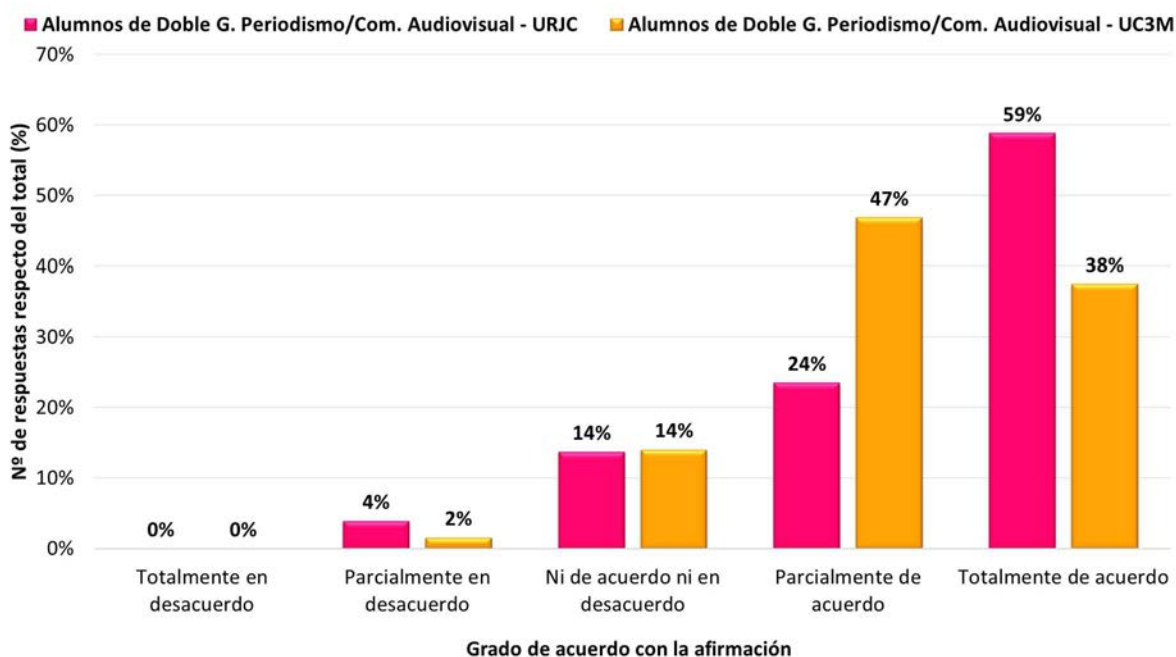


Figura 559

Pregunta C.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza

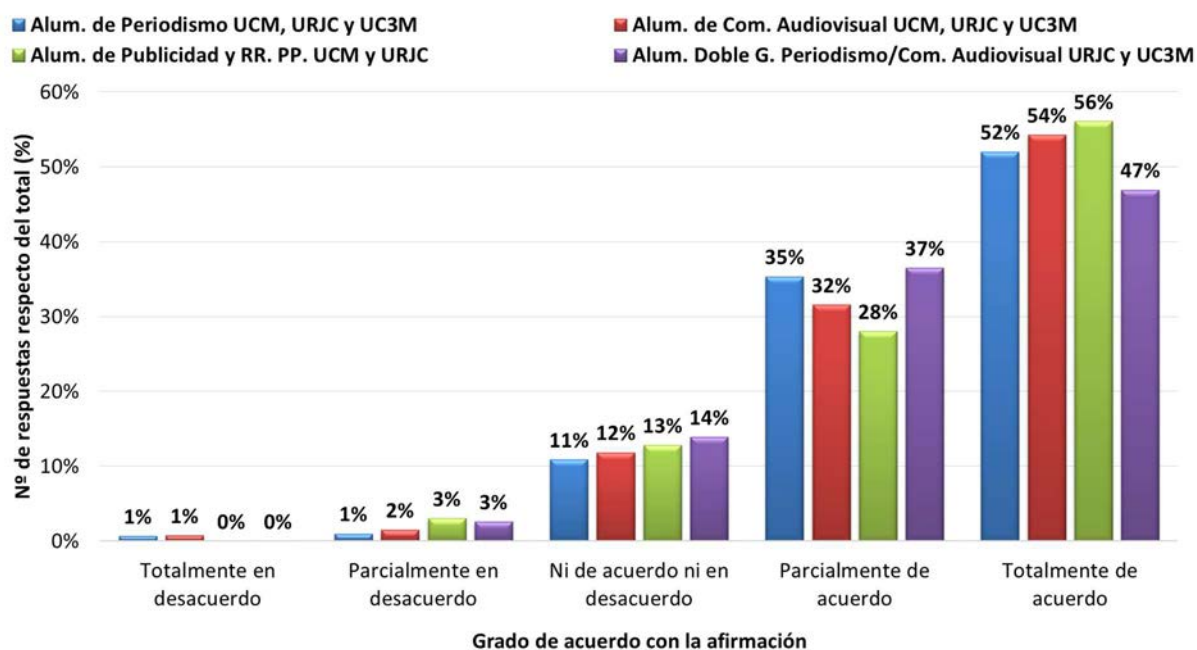
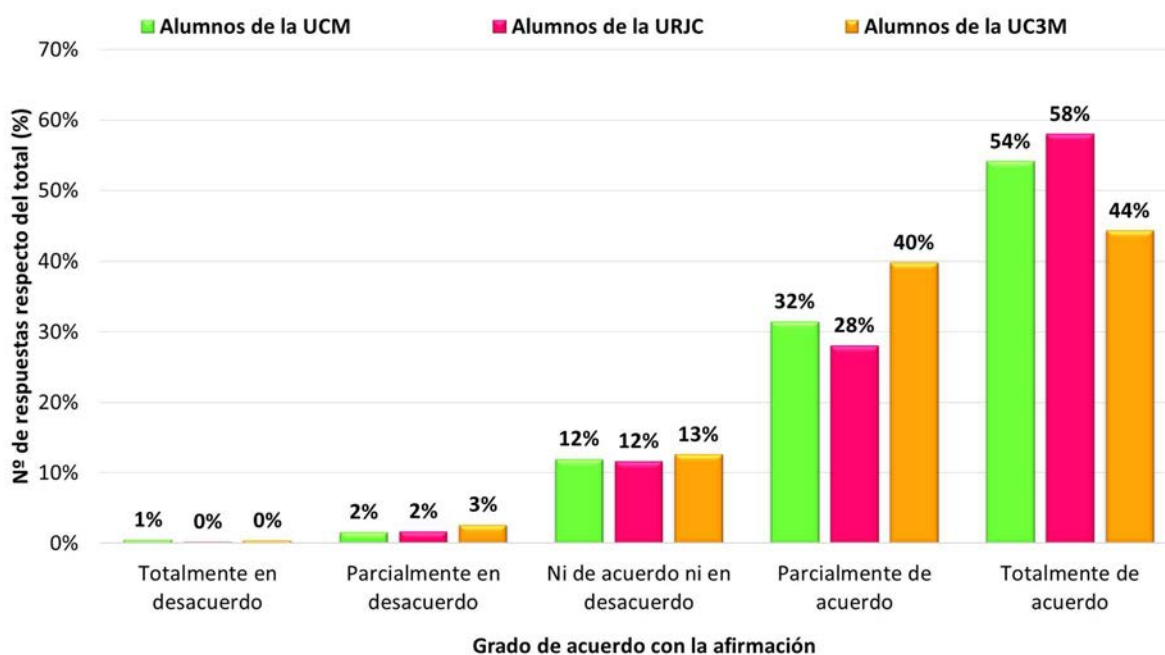


Figura 560

Pregunta C.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores aprendan técnicas de enseñanza



B.3.6 Resultados de la pregunta C.06

Figura 561

Pregunta C.06 - Resultados UCM - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

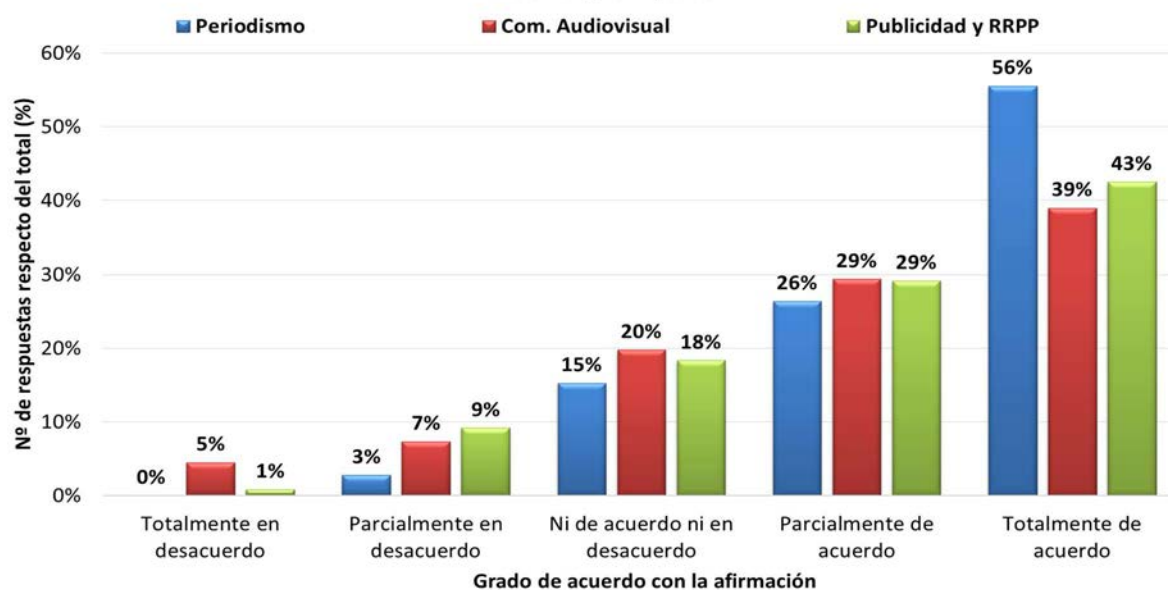


Figura 562

Pregunta C.06 - Resultados UCM - 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

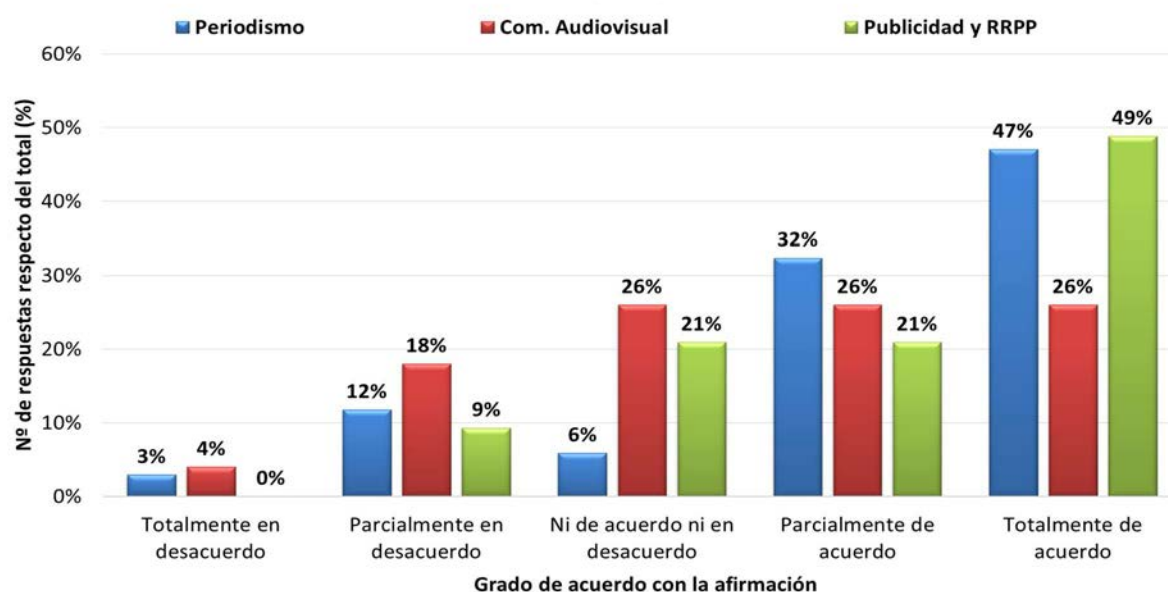


Figura 563

Pregunta C.06 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

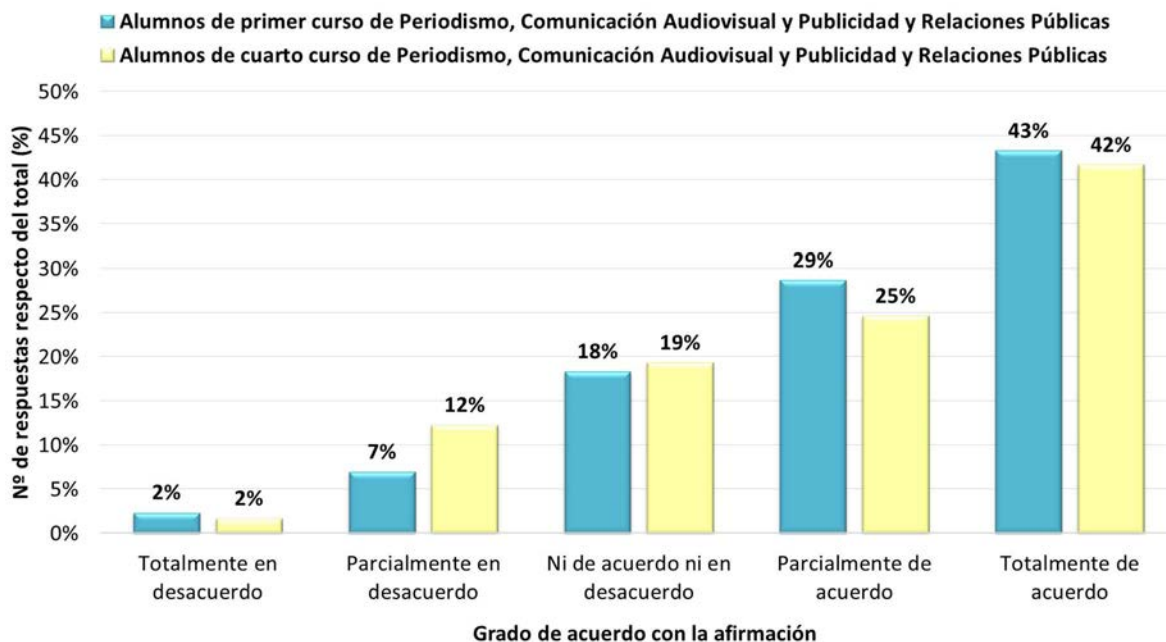


Figura 564

Pregunta C.06 - Resultados UCM especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

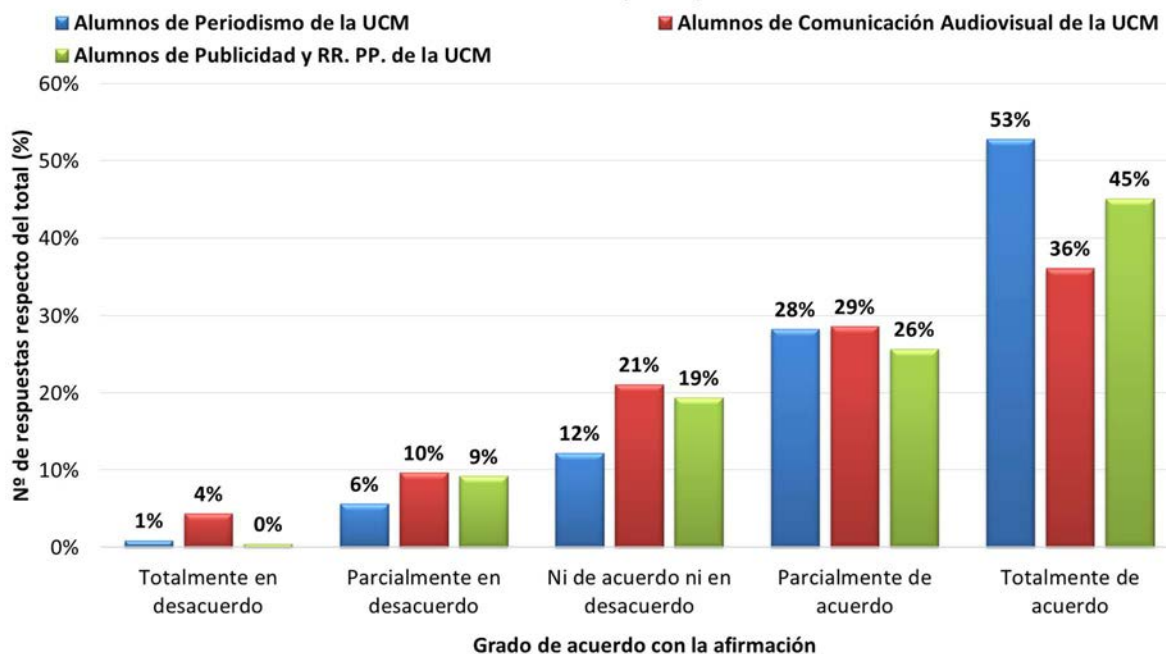


Figura 565

Pregunta C.06 - Resultados URJC - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

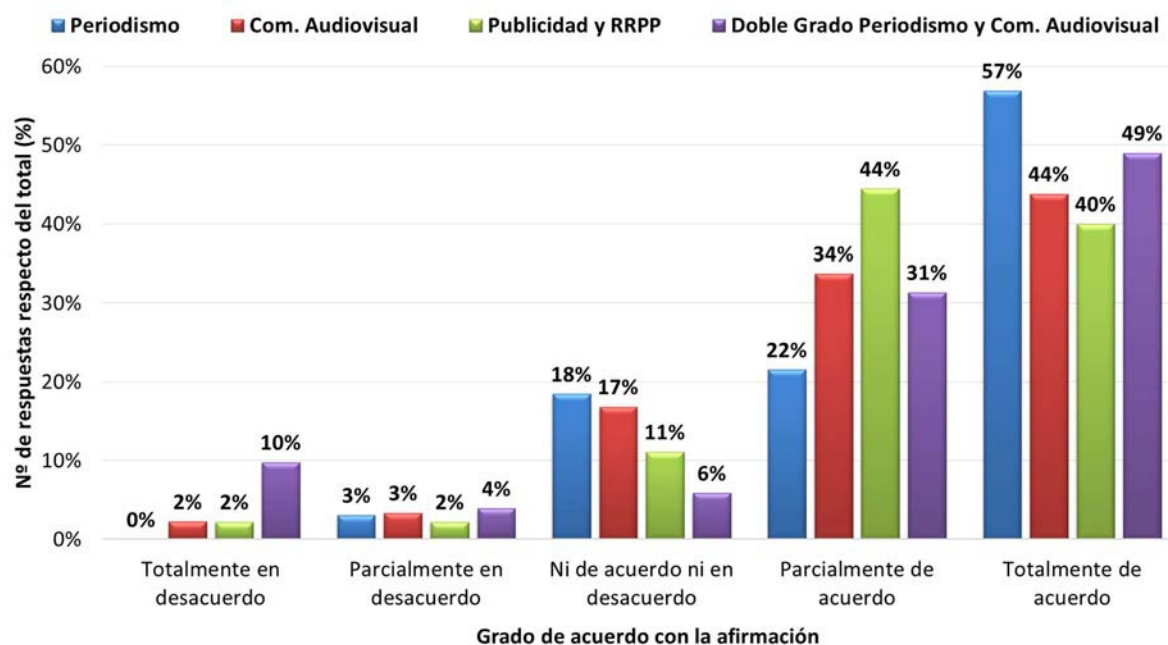
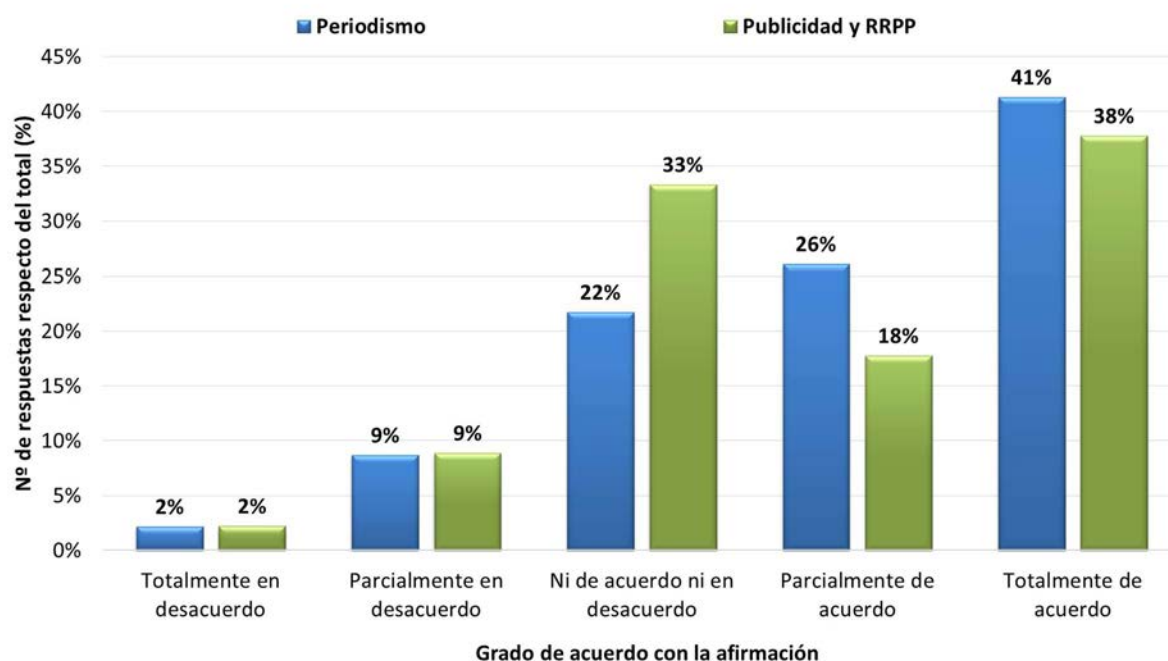


Figura 566

Pregunta C.06 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte



Resultados pregunta C.06

Figura 567

Pregunta C.06 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

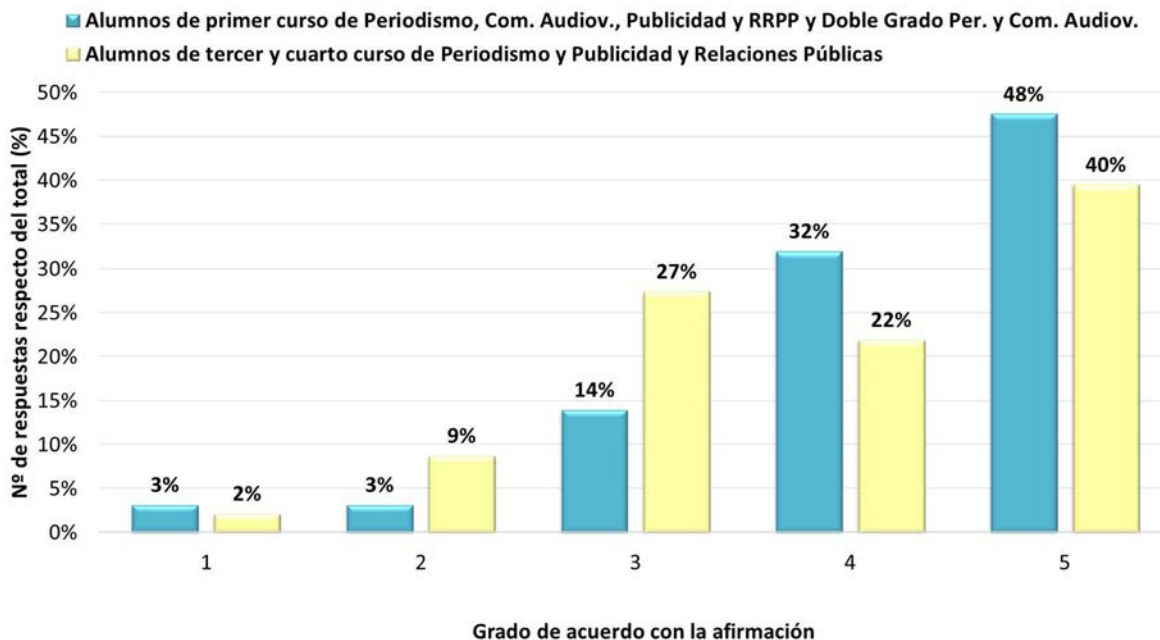


Figura 568

Pregunta C.06 - Resultados URJC especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

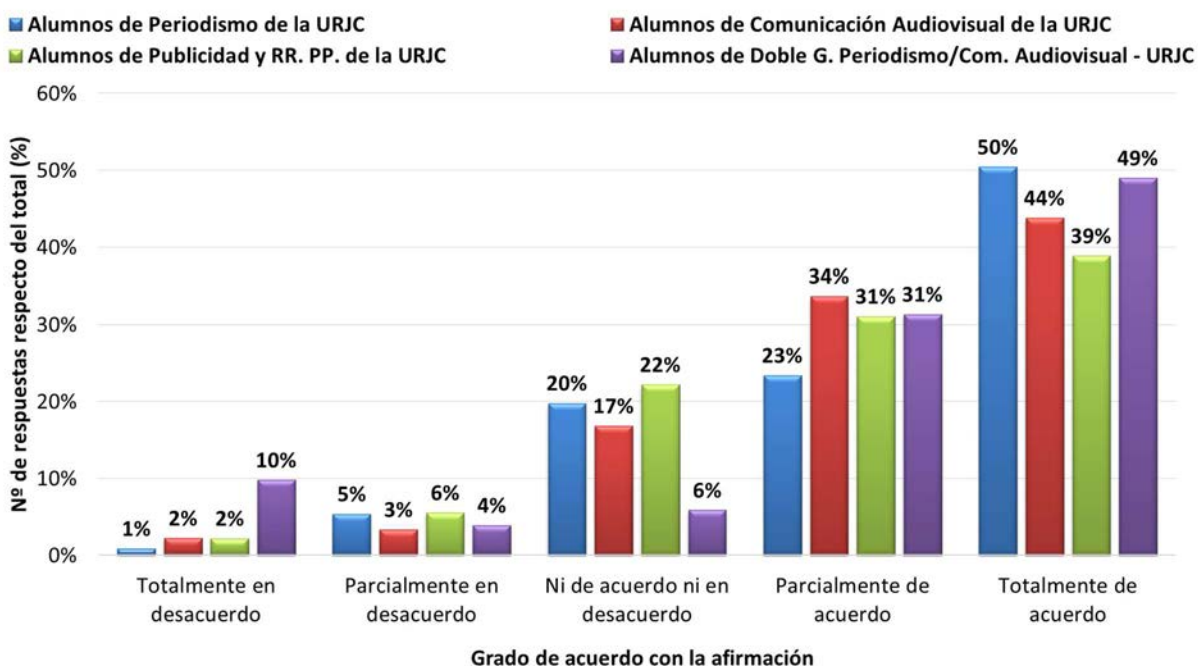


Figura 569

Pregunta C.06 - Resultados UC3M - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

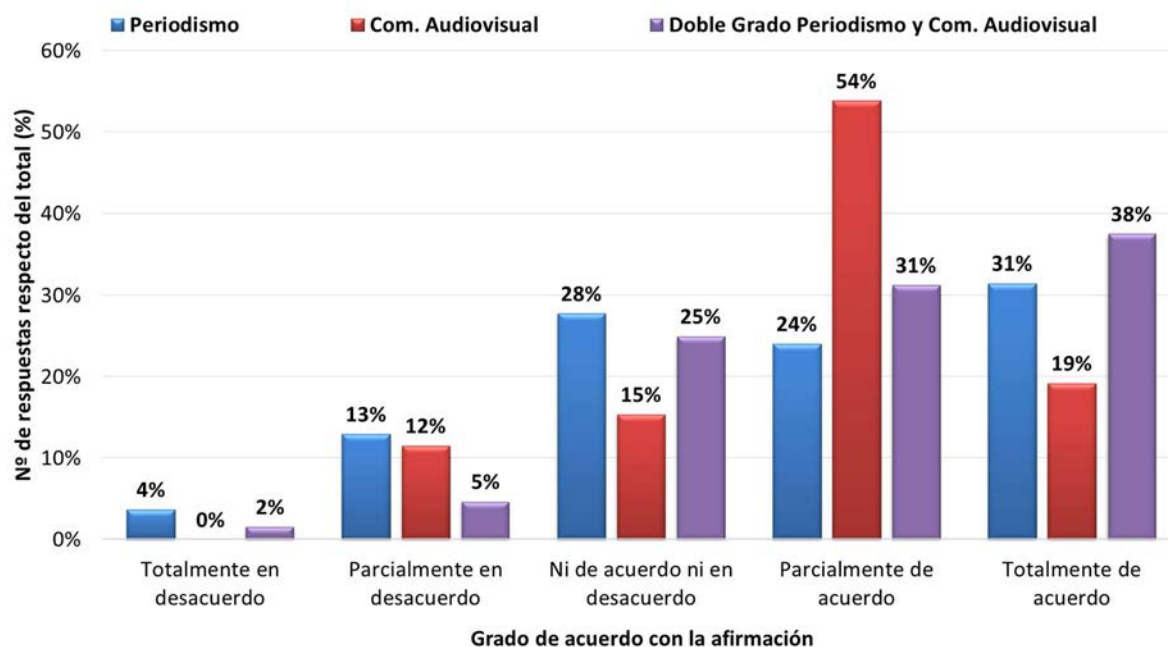
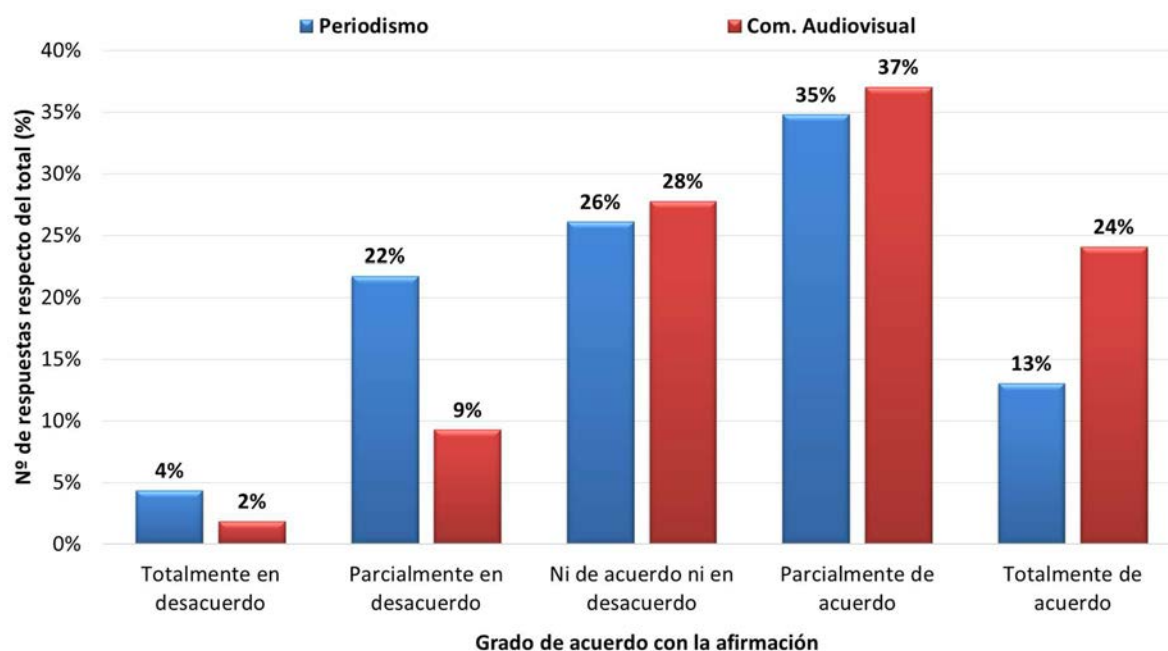


Figura 570

Pregunta C.06 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte



Resultados pregunta C.06

Figura 571

Pregunta C.06 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

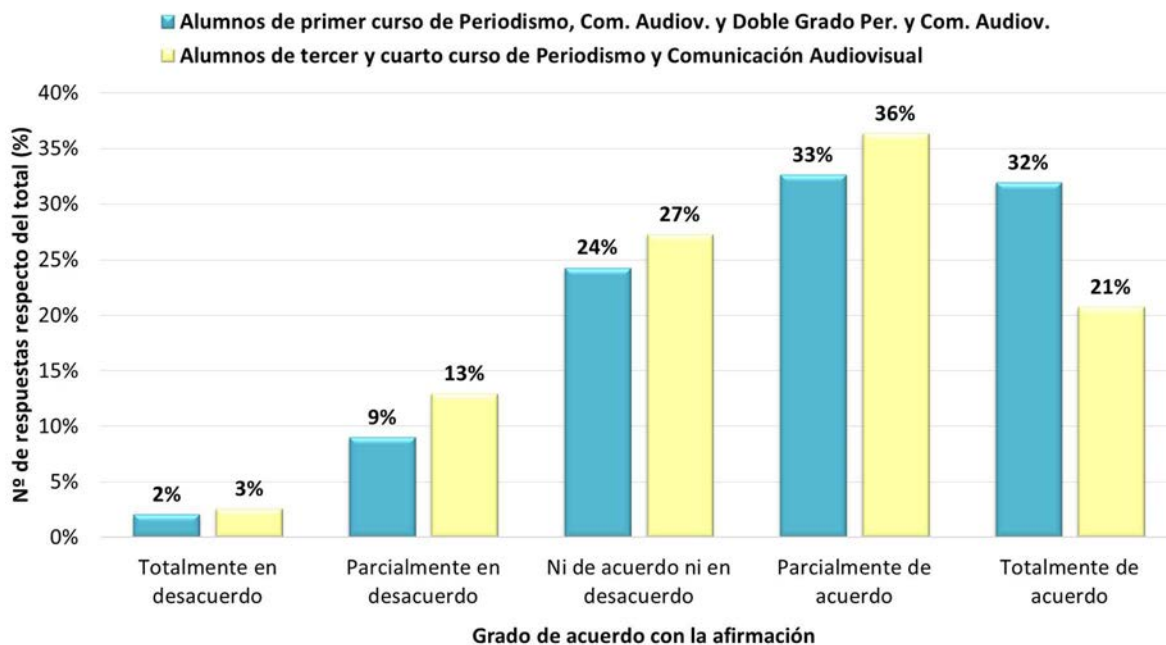


Figura 572

Pregunta C.06 - Resultados UC3M especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

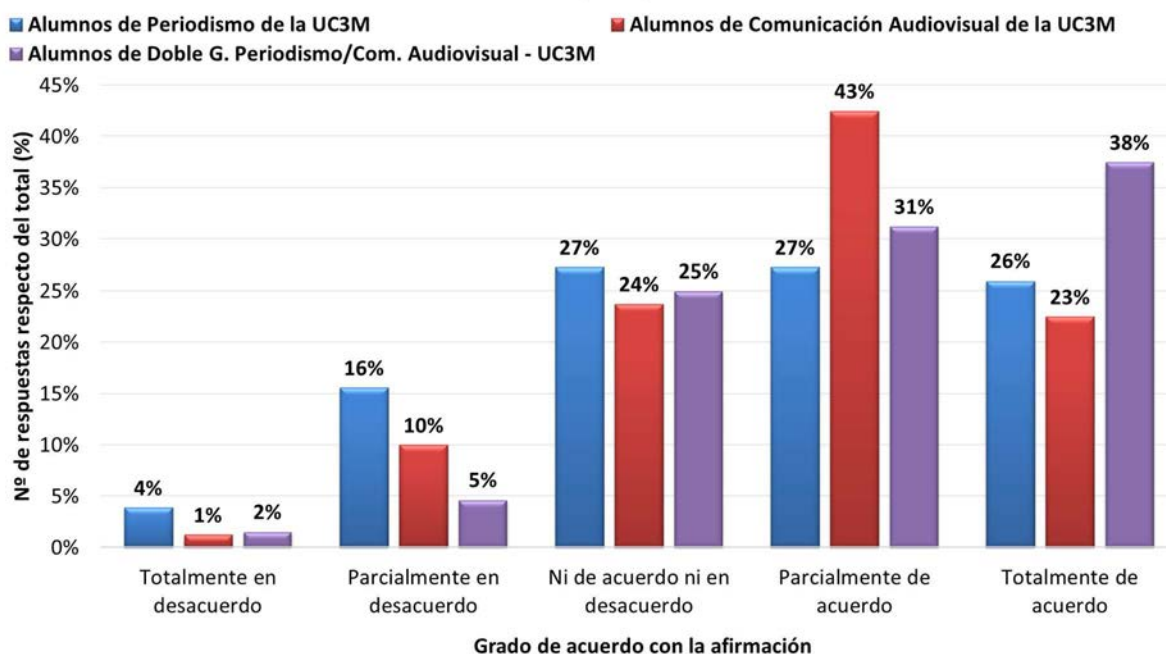


Figura 573

Pregunta C.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

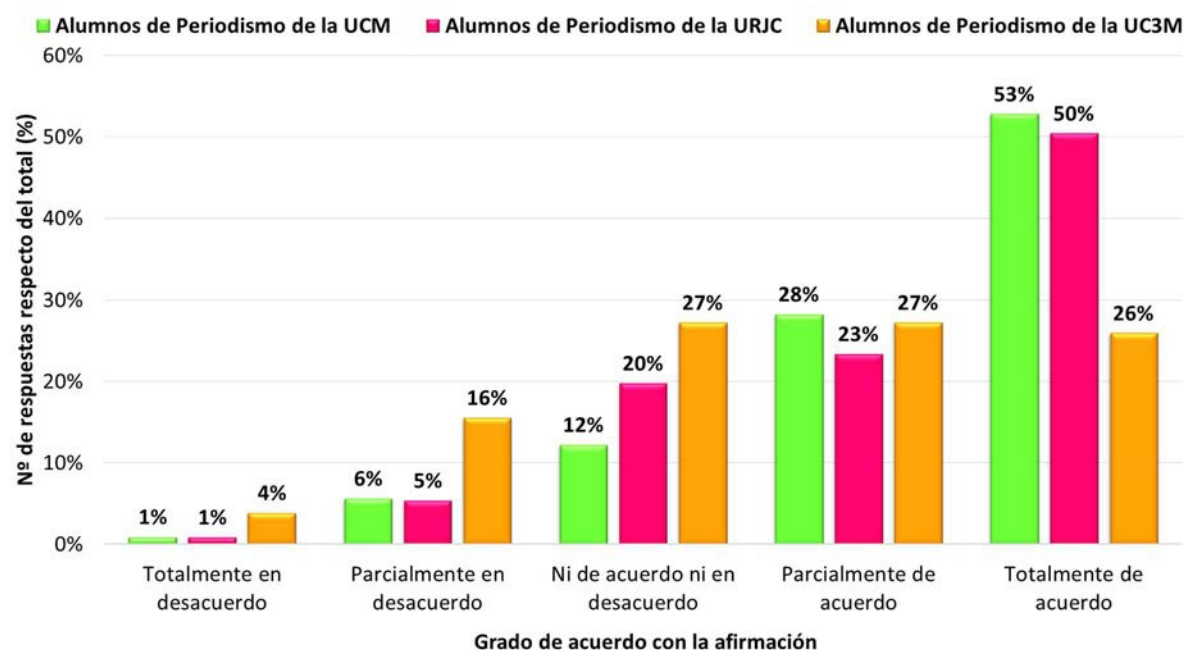


Figura 574

Pregunta C.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

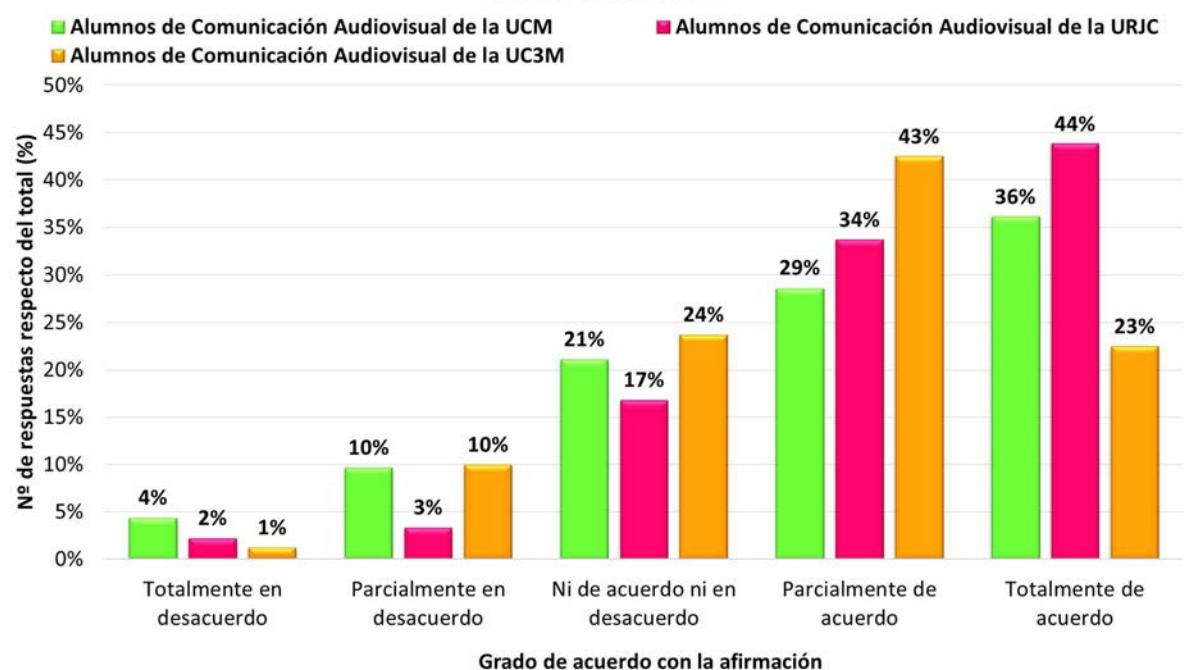


Figura 575

Pregunta C.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

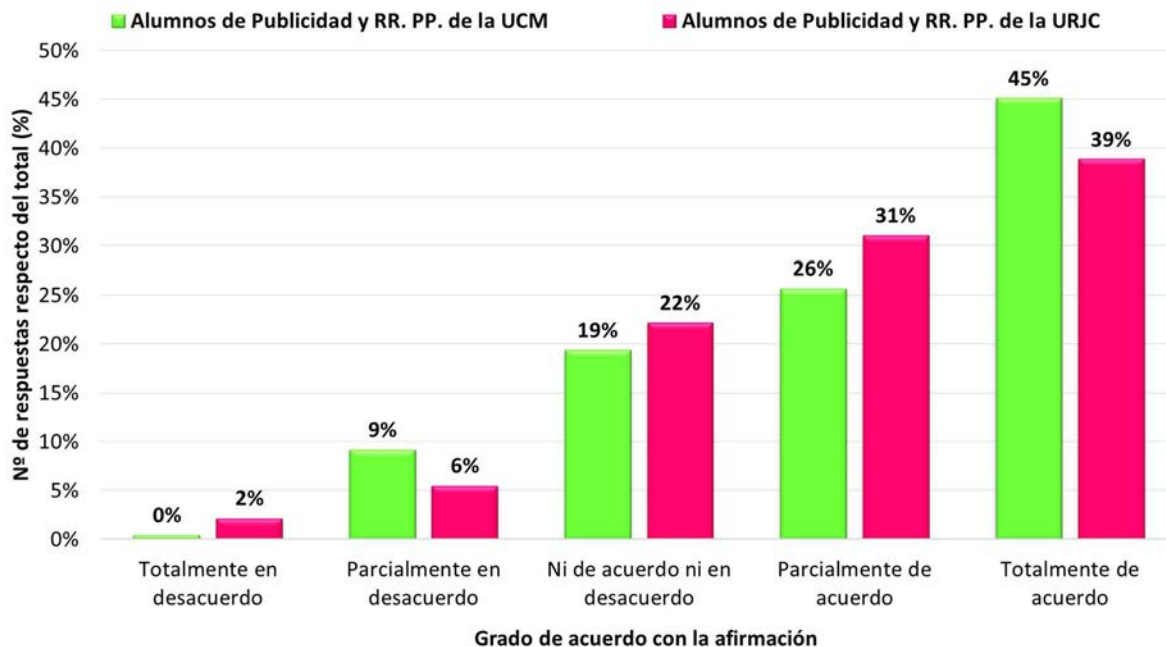


Figura 576

Pregunta C.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

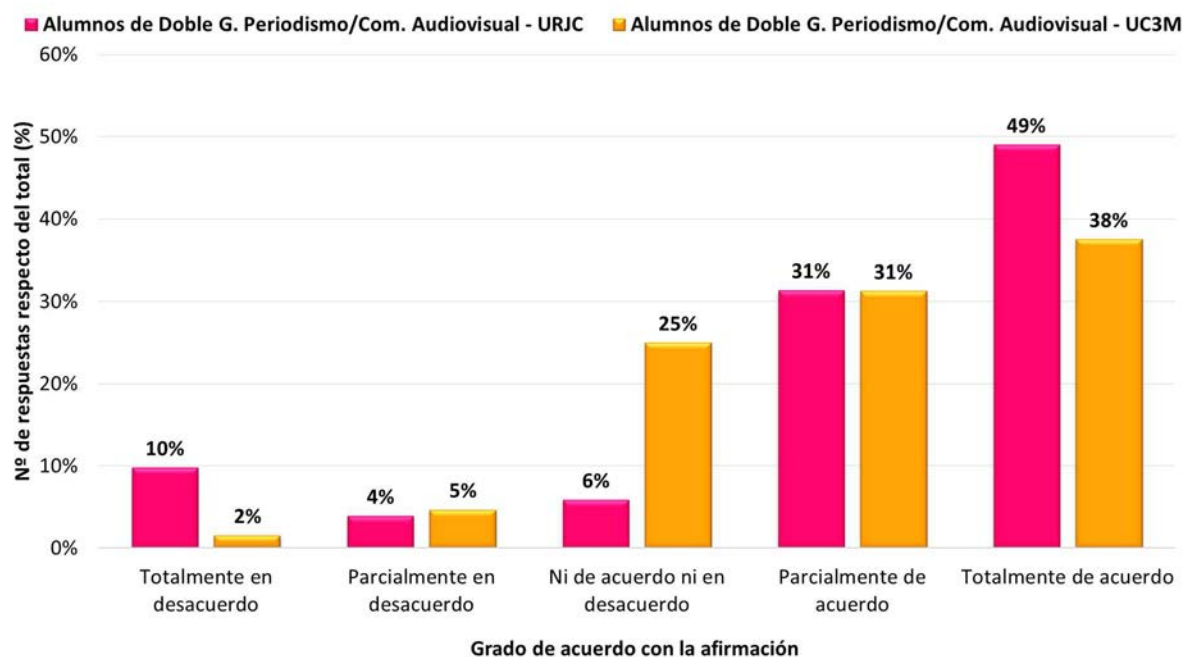


Figura 577

Pregunta C.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

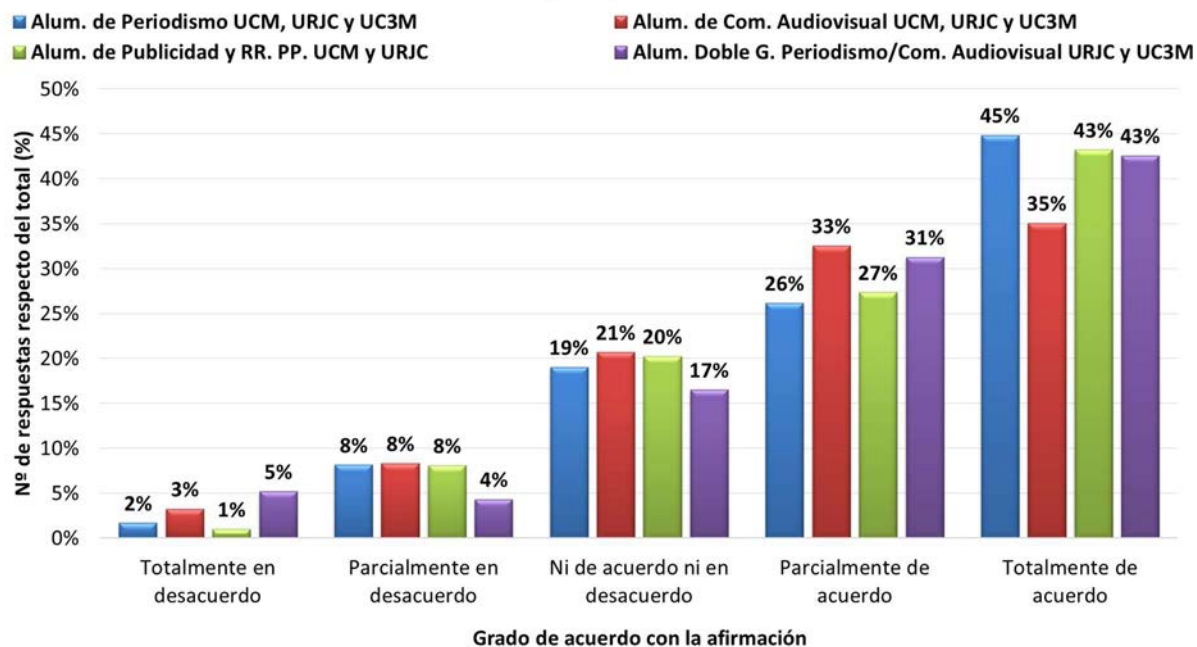
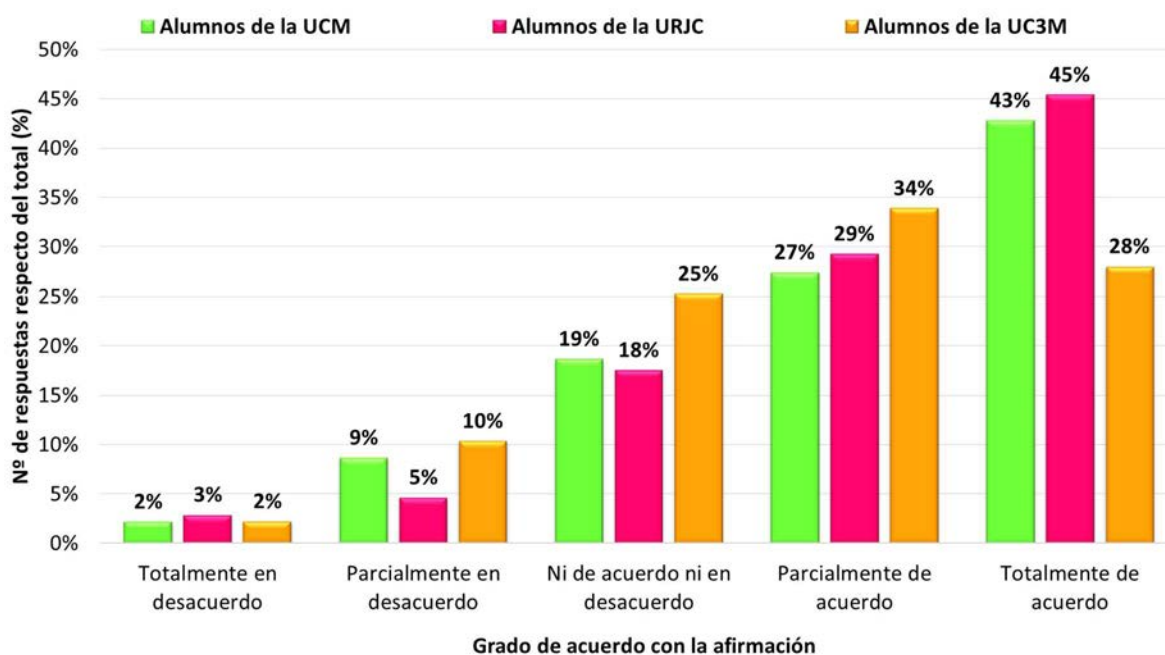


Figura 578

Pregunta C.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte



B.3.7 Resultados de la pregunta C.07

Figura 579

Pregunta C.07 - Resultados UCM - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos

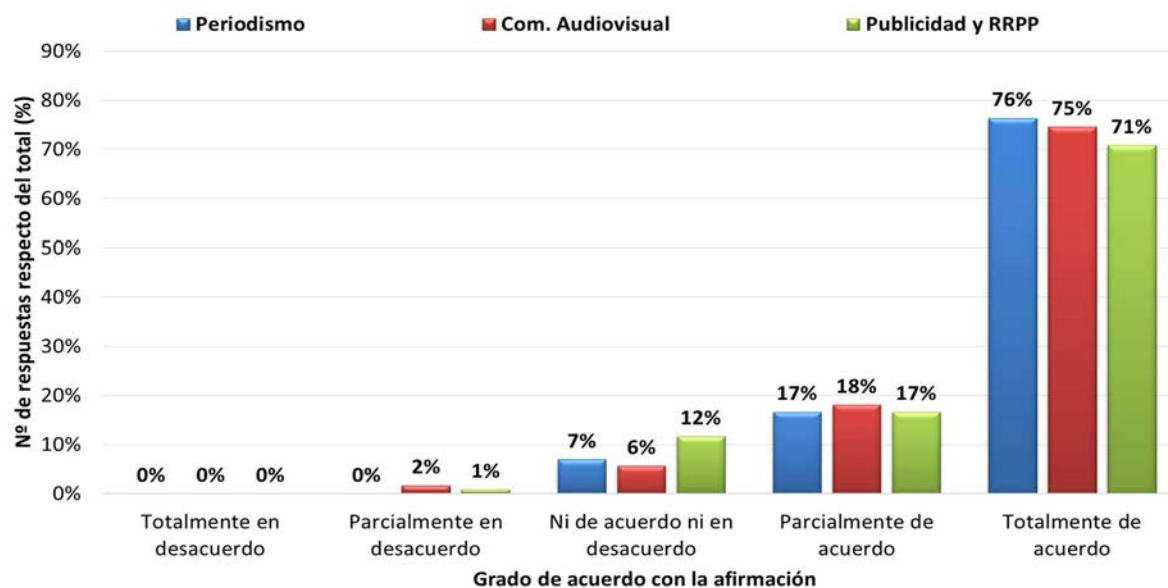
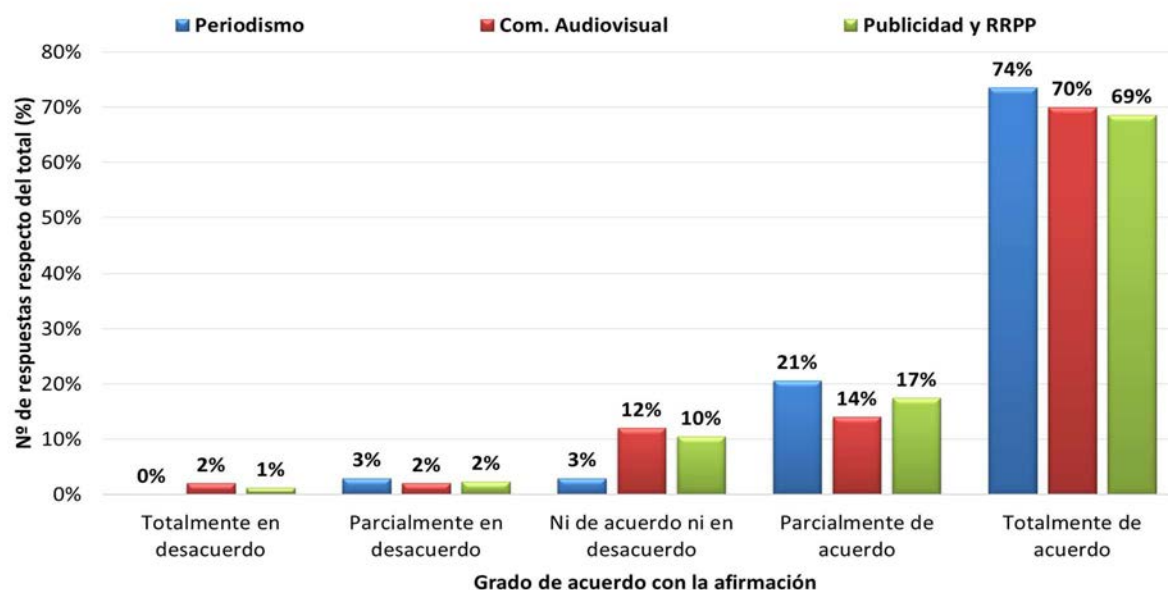


Figura 580

Pregunta C.07 - Resultados UCM - 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos



Resultados pregunta C.07

Figura 581

Pregunta C.07 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos

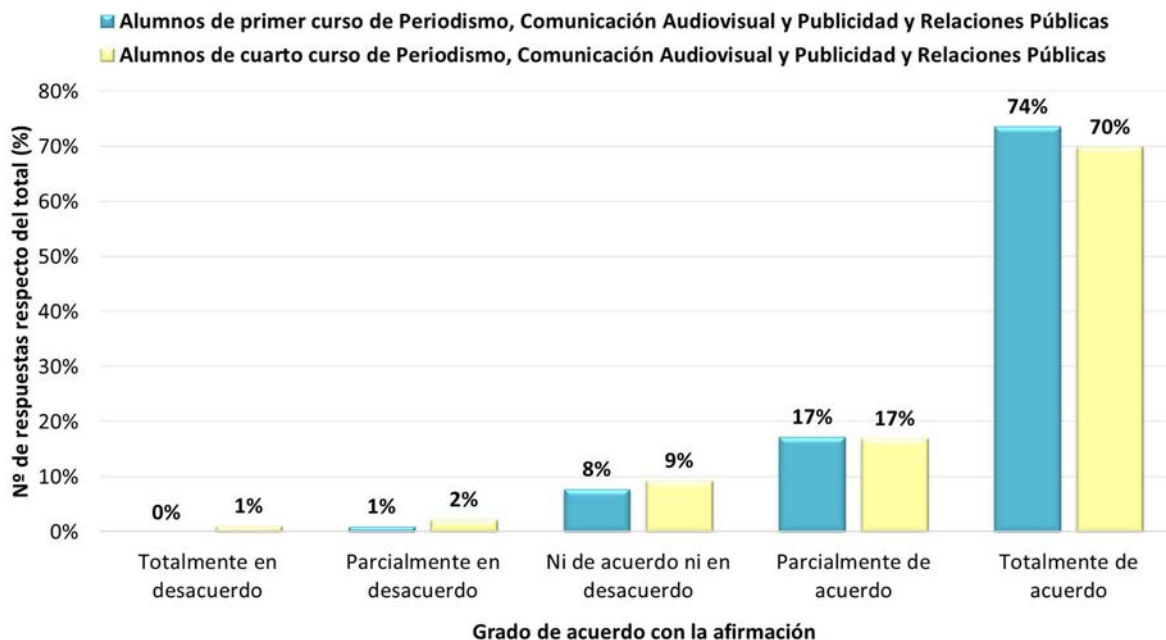


Figura 582

Pregunta C.07 - Resultados UCM especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos

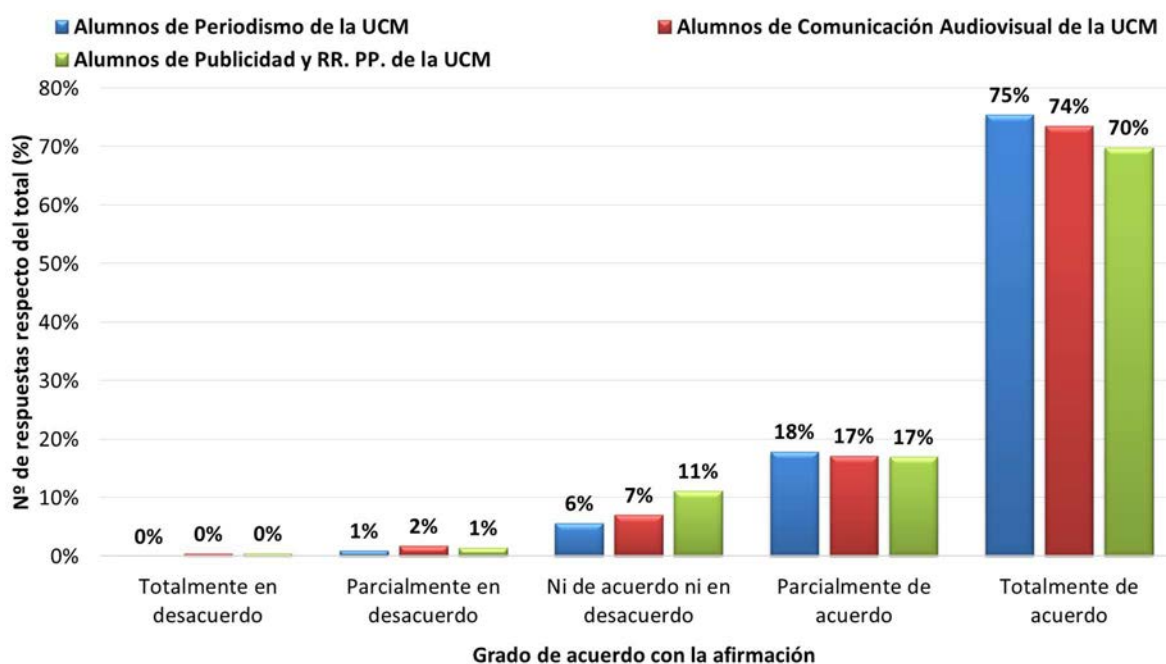


Figura 583

Pregunta C.07 - Resultados URJC - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos

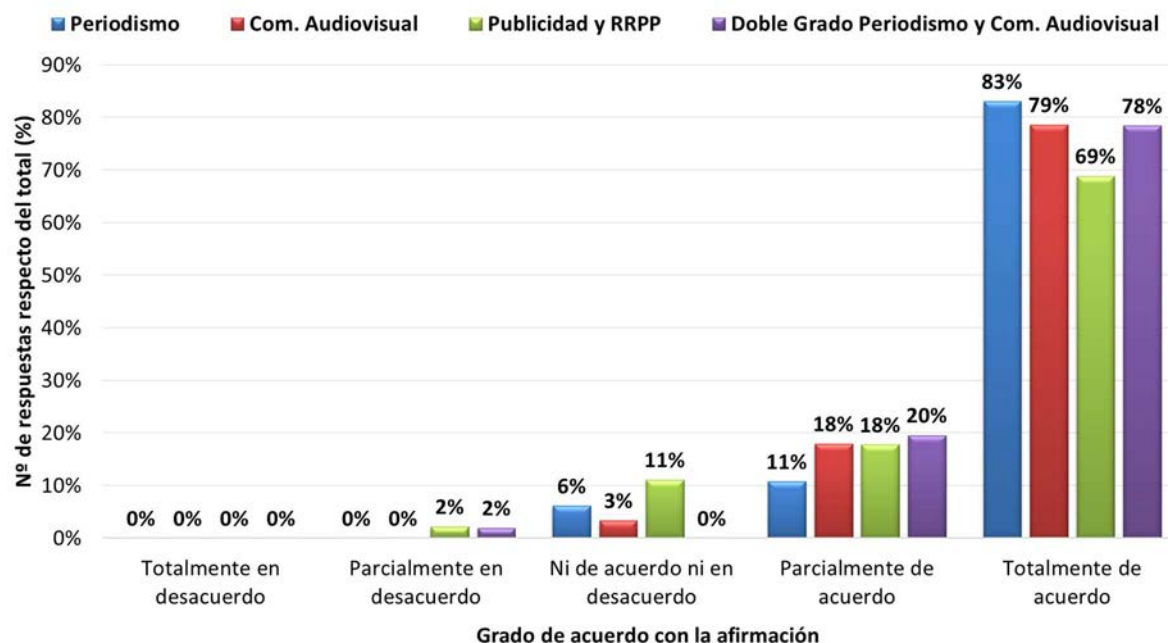
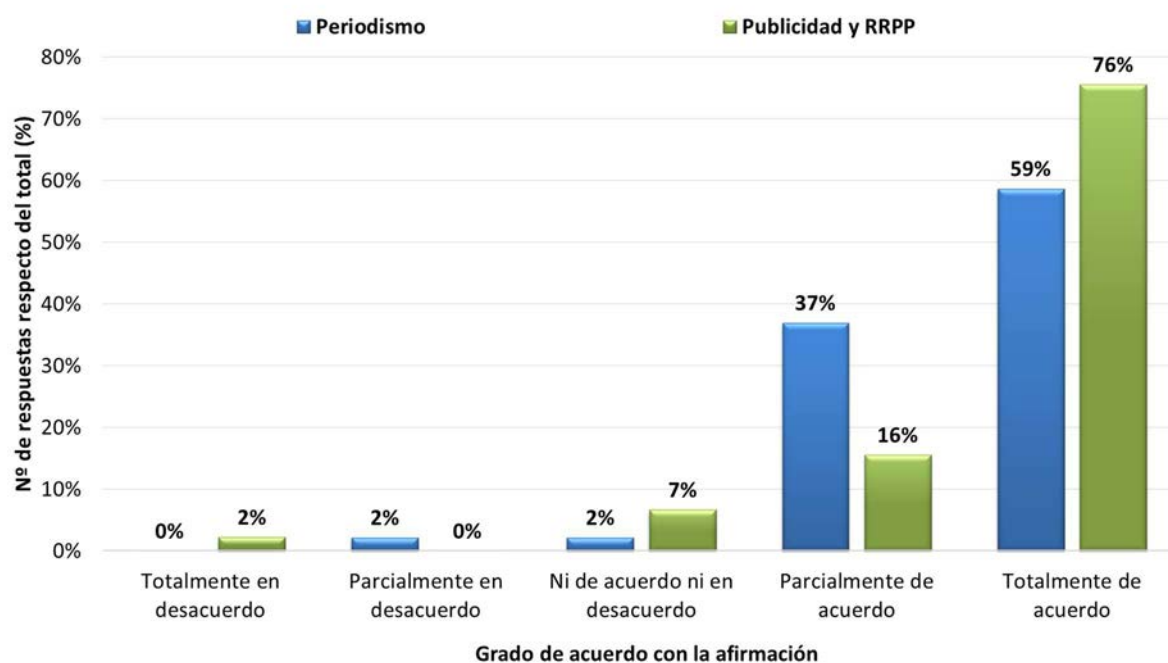


Figura 584

Pregunta C.07 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos



Resultados pregunta C.07

Figura 585

Pregunta C.07 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos

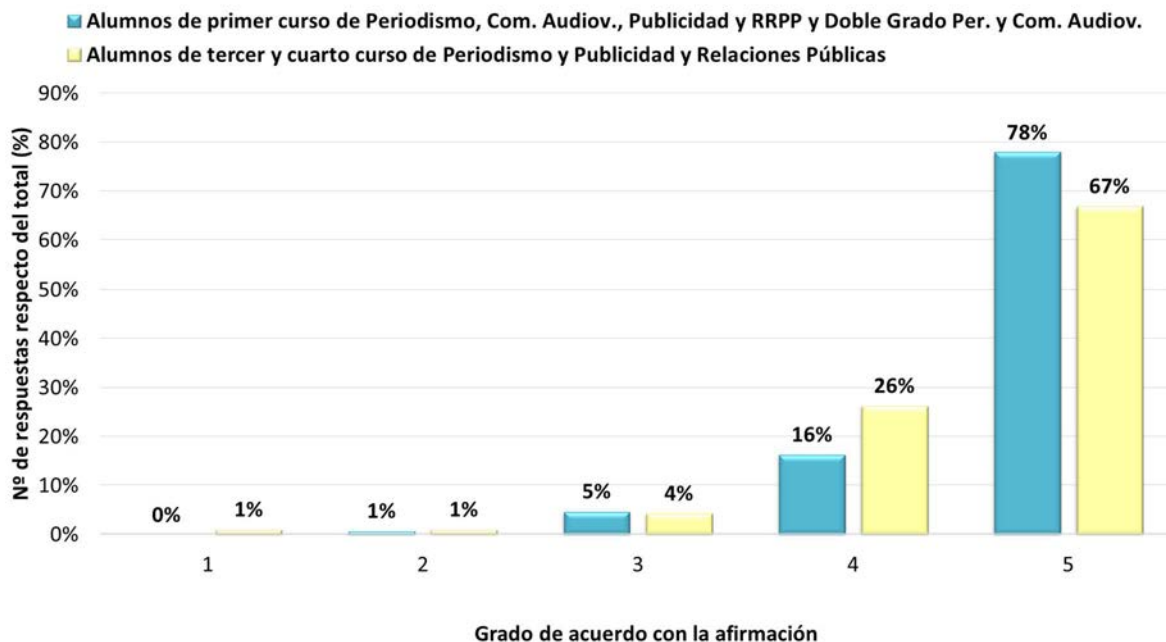


Figura 586

Pregunta C.07 - Resultados URJC especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos

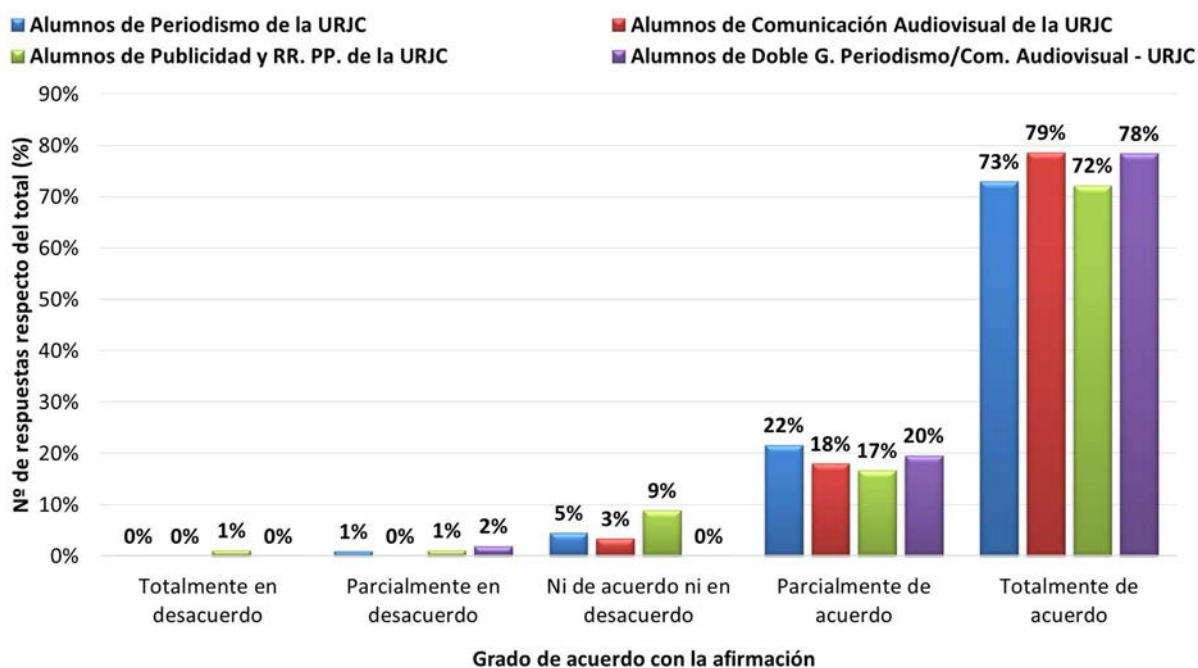


Figura 587

Pregunta C.07 - Resultados UC3M - 1er curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos

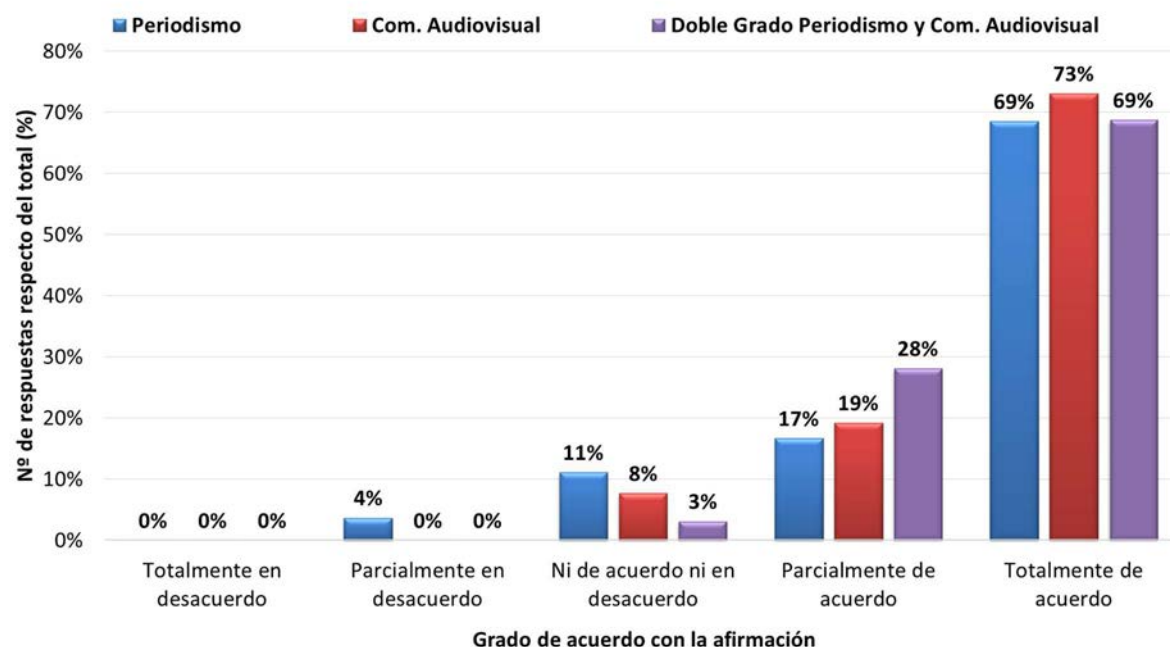
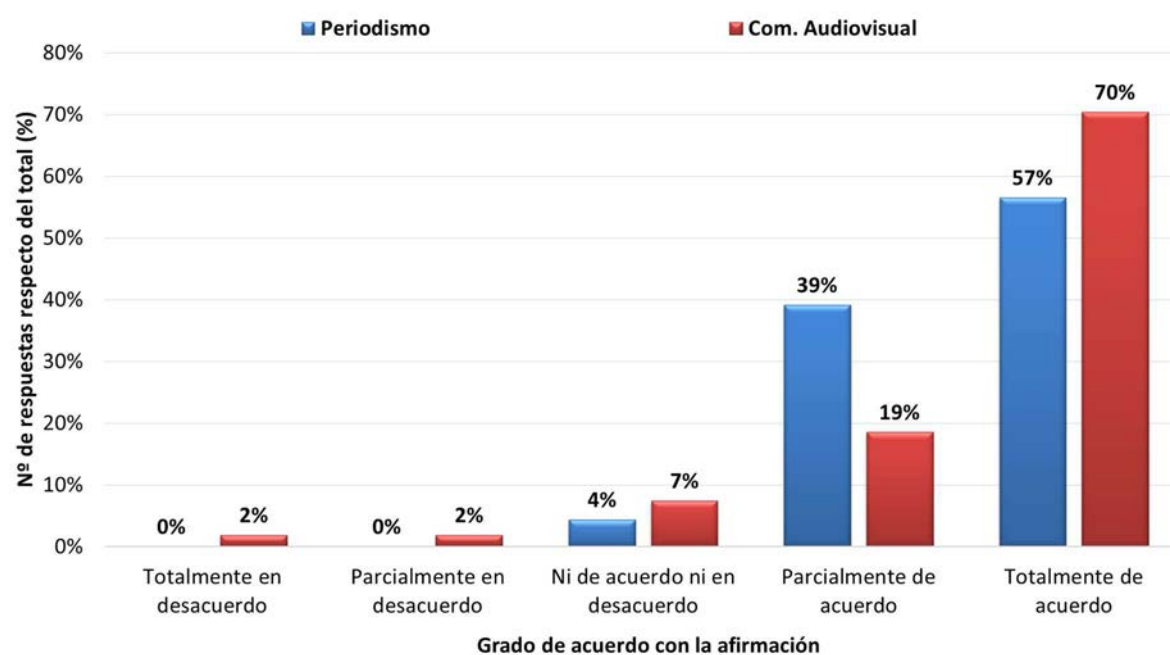


Figura 588

Pregunta C.07 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos



Resultados pregunta C.07

Figura 589

Pregunta C.07 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos

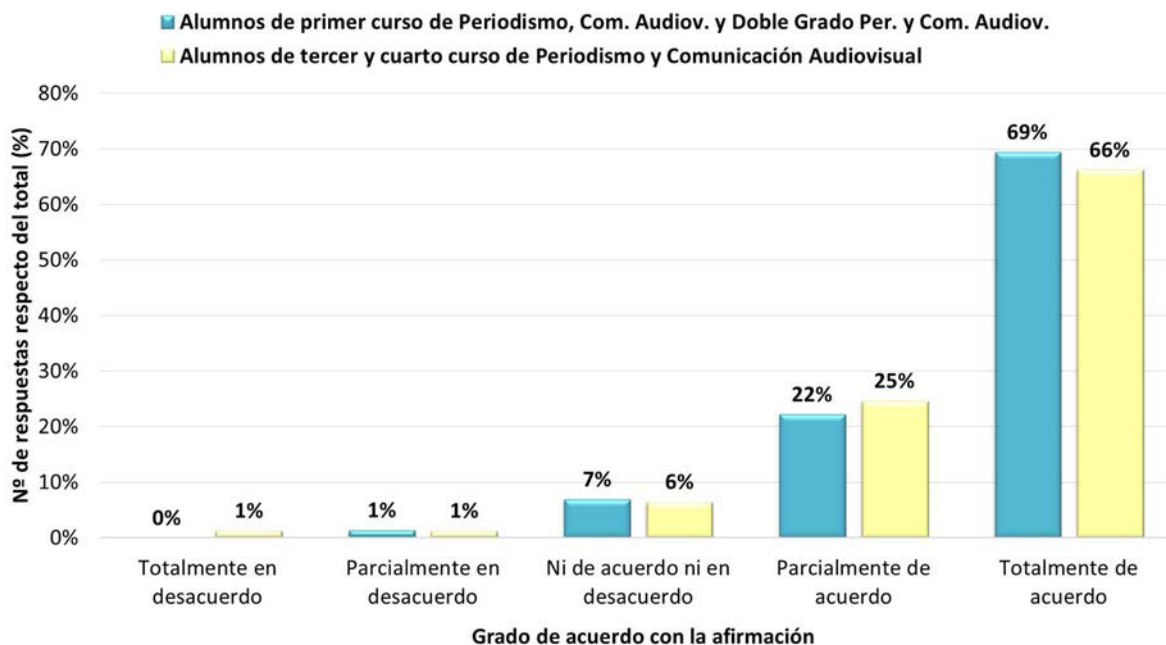


Figura 590

Pregunta C.07 - Resultados UC3M especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos

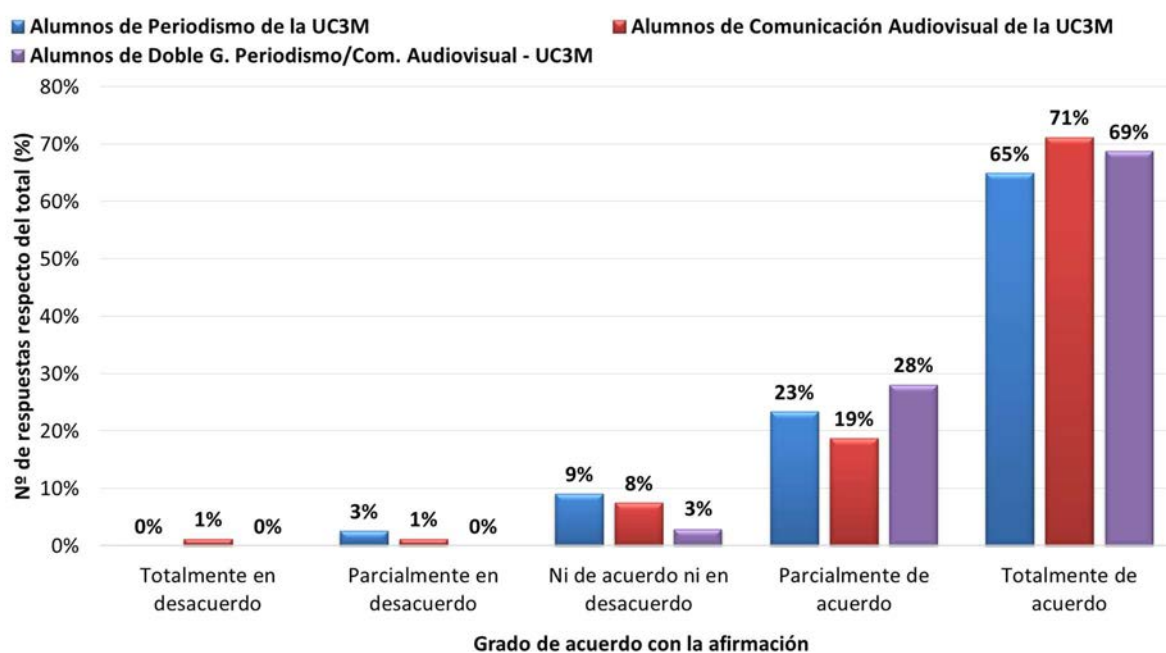


Figura 591

Pregunta C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos

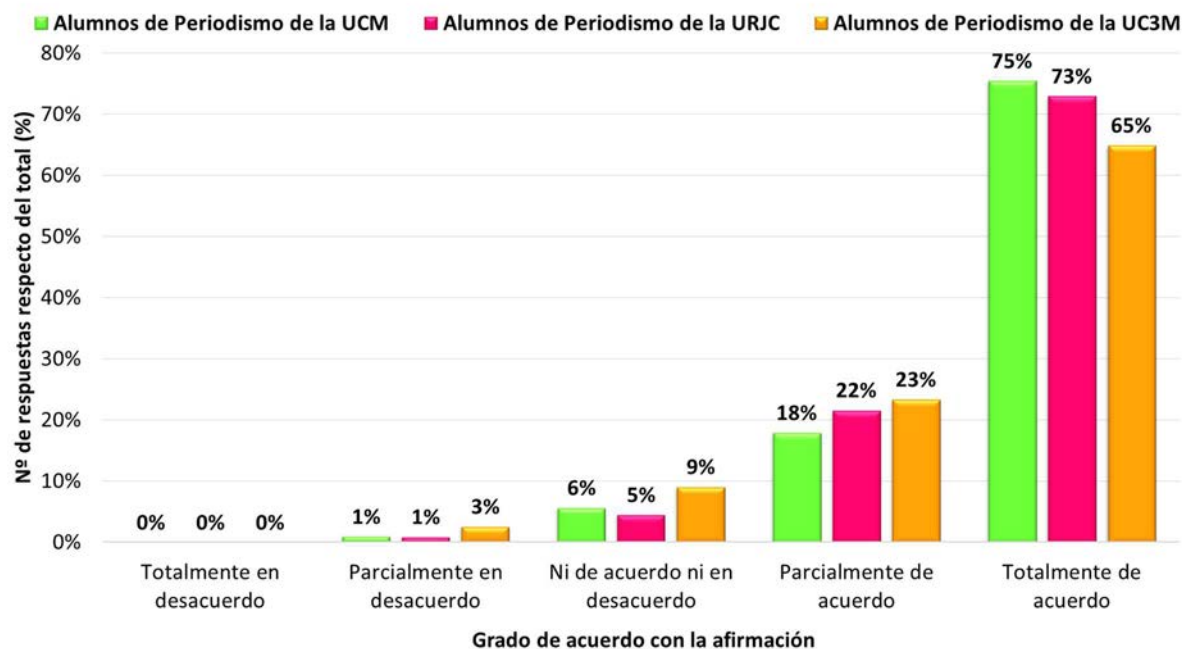
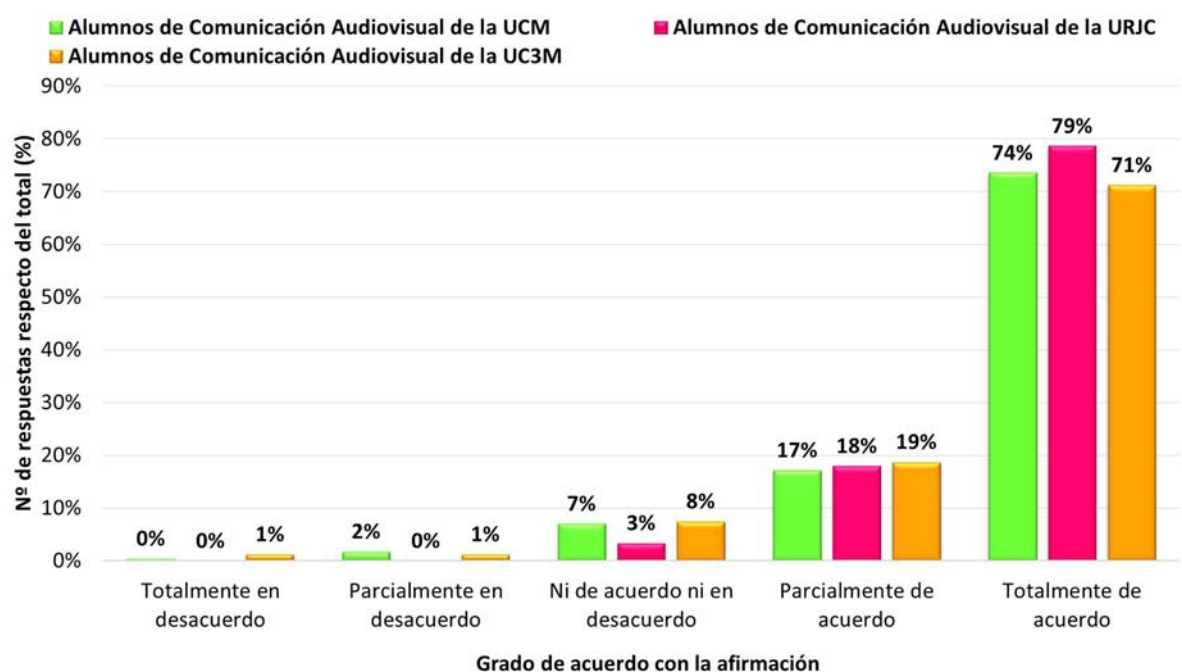


Figura 592

Pregunta C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos



Resultados pregunta C.07

Figura 593

Pregunta C.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos

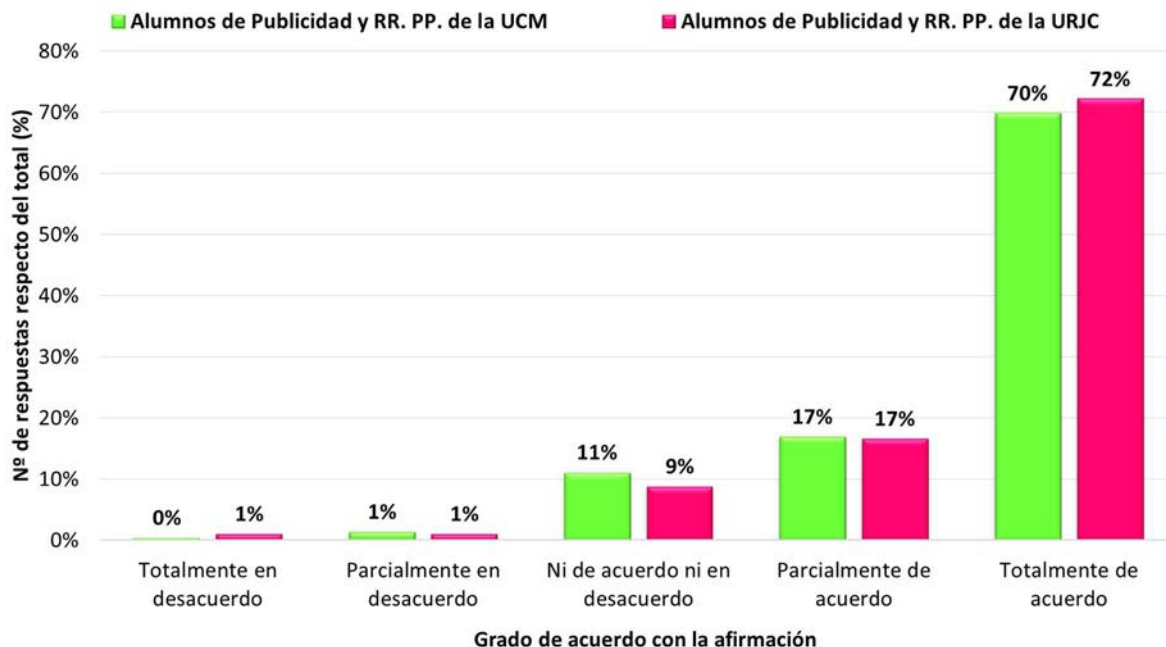


Figura 594

Pregunta C.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos

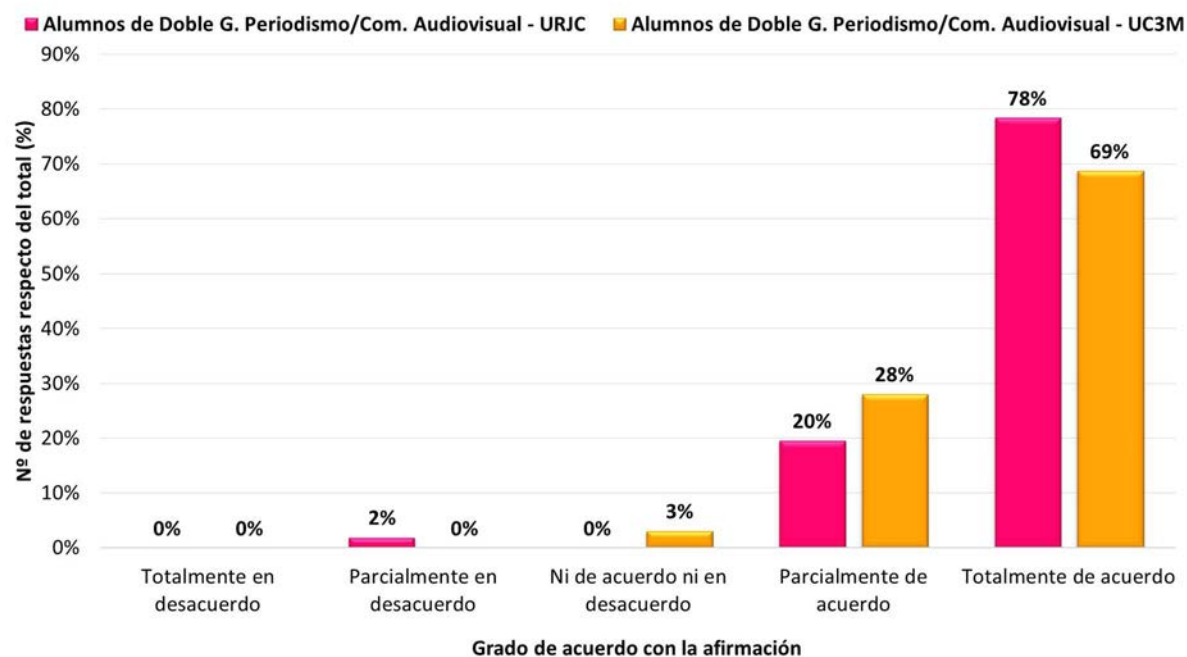


Figura 595

Pregunta C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos

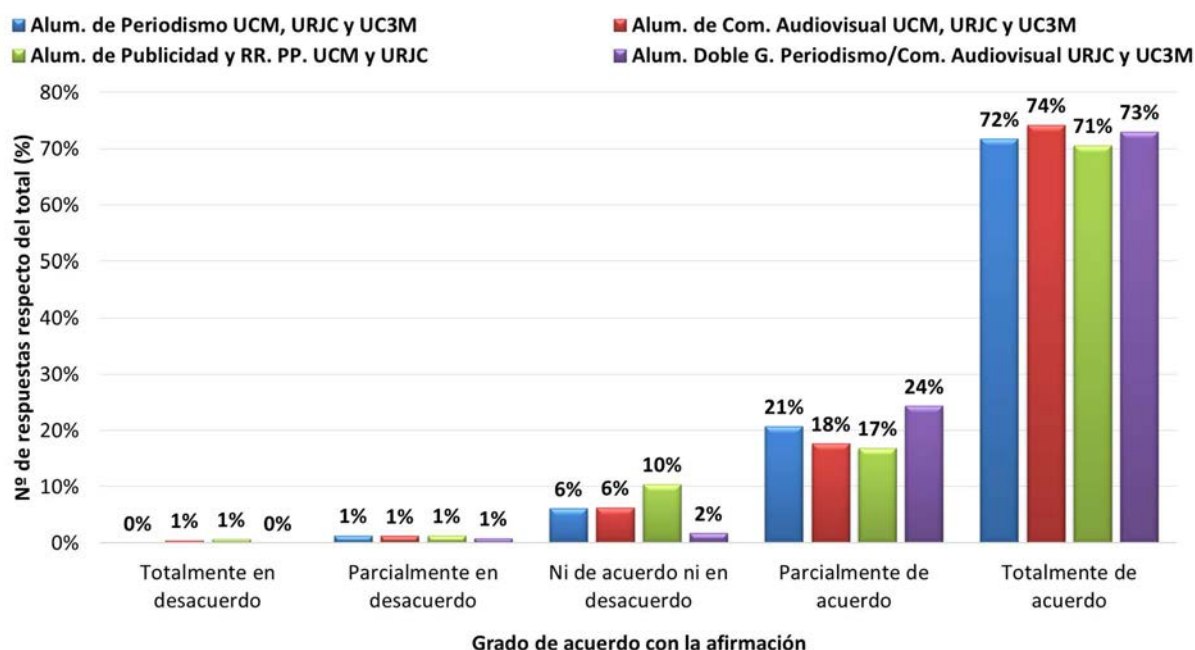
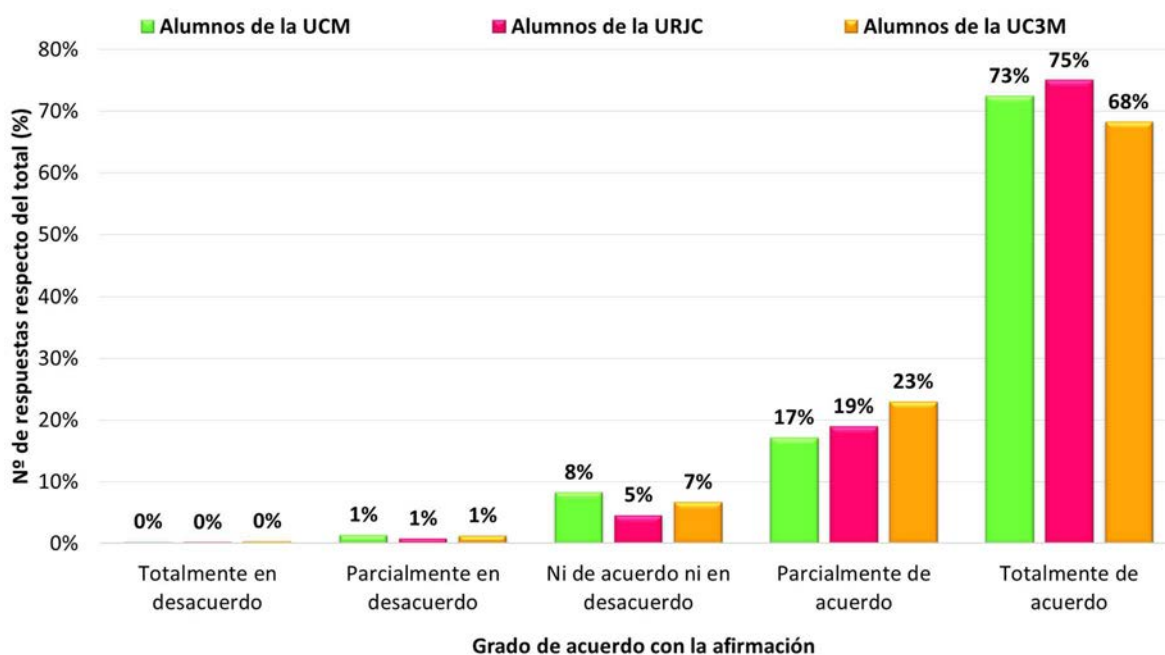


Figura 596

Pregunta C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Acerca de la formación y experiencia de sus docentes, usted considera importante que sus profesores sepan cómo motivar a sus alumnos



B.4 Bloque D – Sistema de aprendizaje ideal

B.4.1 Resultados de la pregunta D.01

Figura 597

Pregunta D.01 - Resultados UCM - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase

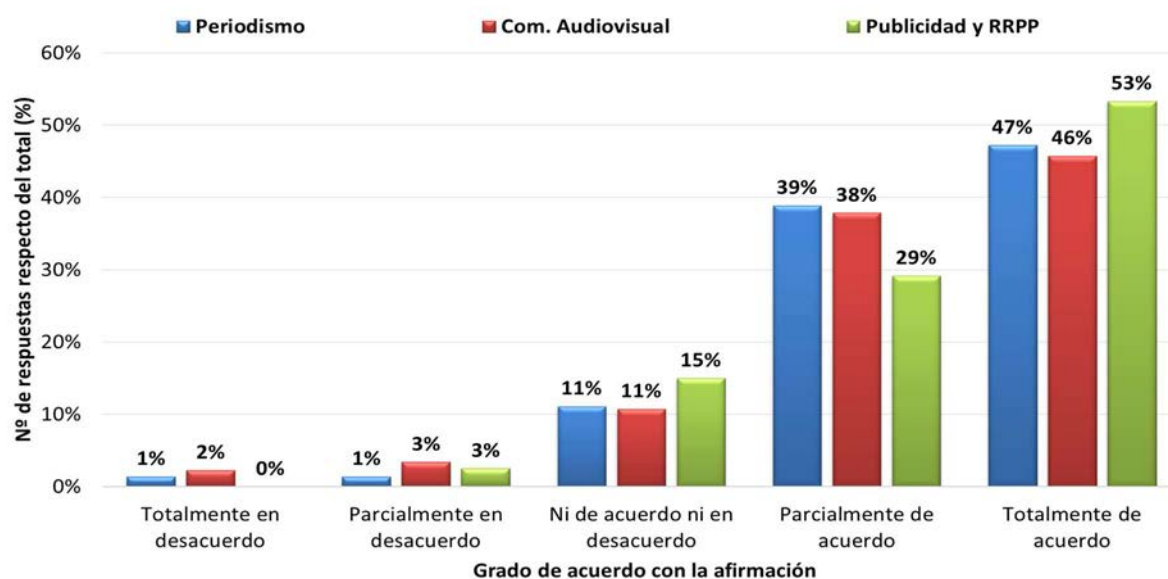
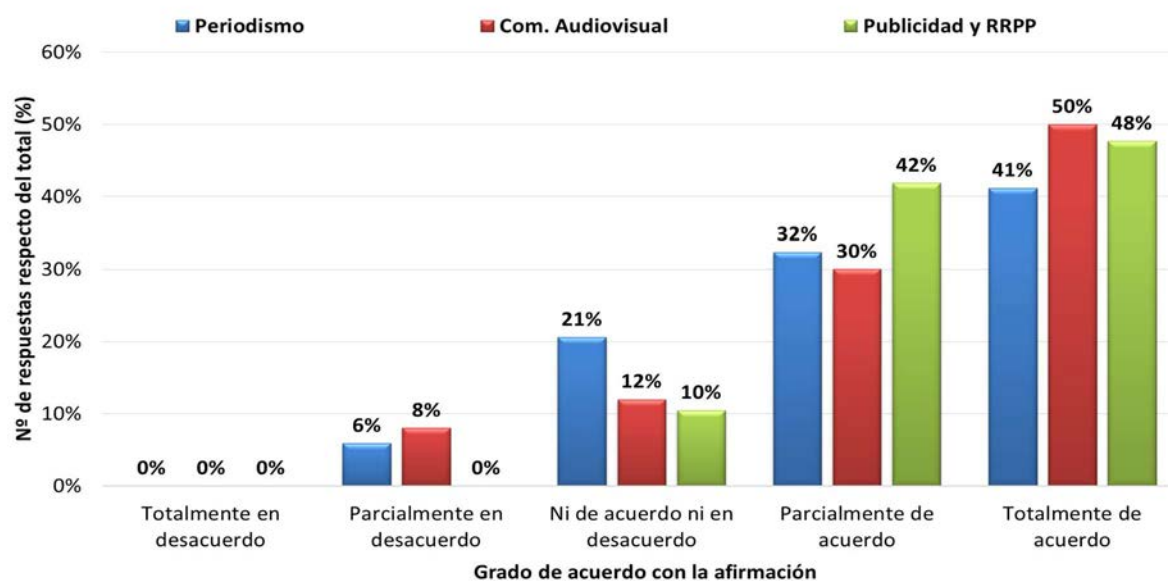


Figura 598

Pregunta D.01 - Resultados UCM - 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase



Resultados pregunta D.01

Figura 599

Pregunta D.01 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase

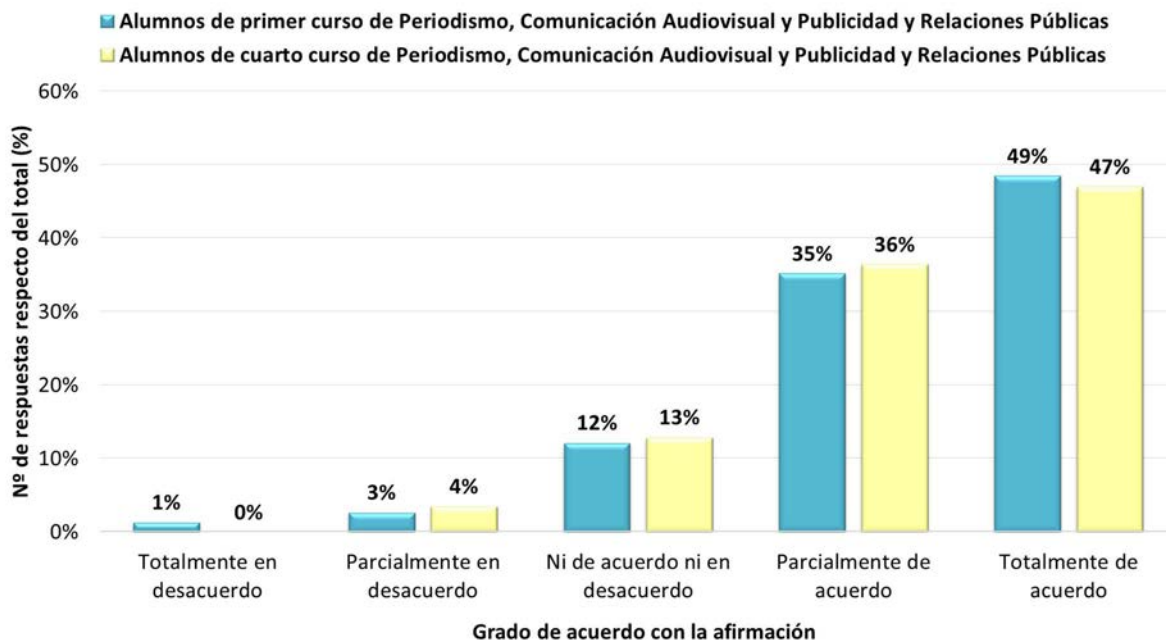


Figura 600

Pregunta D.01 - Resultados UCM especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase

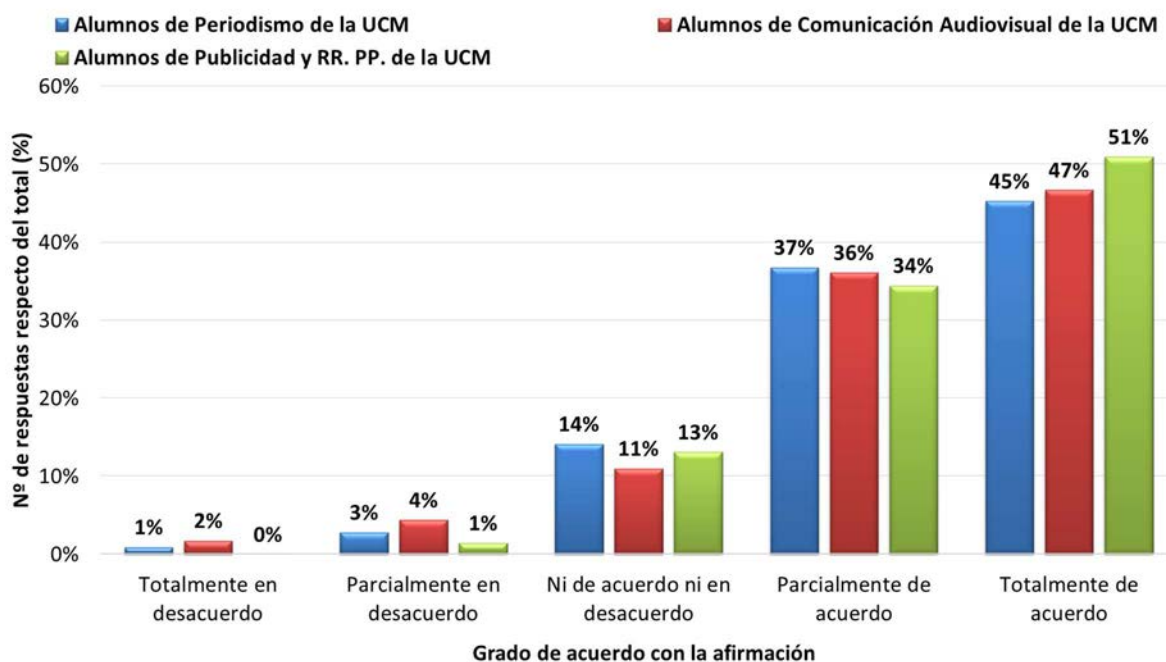


Figura 601

Pregunta D.01 - Resultados URJC - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase

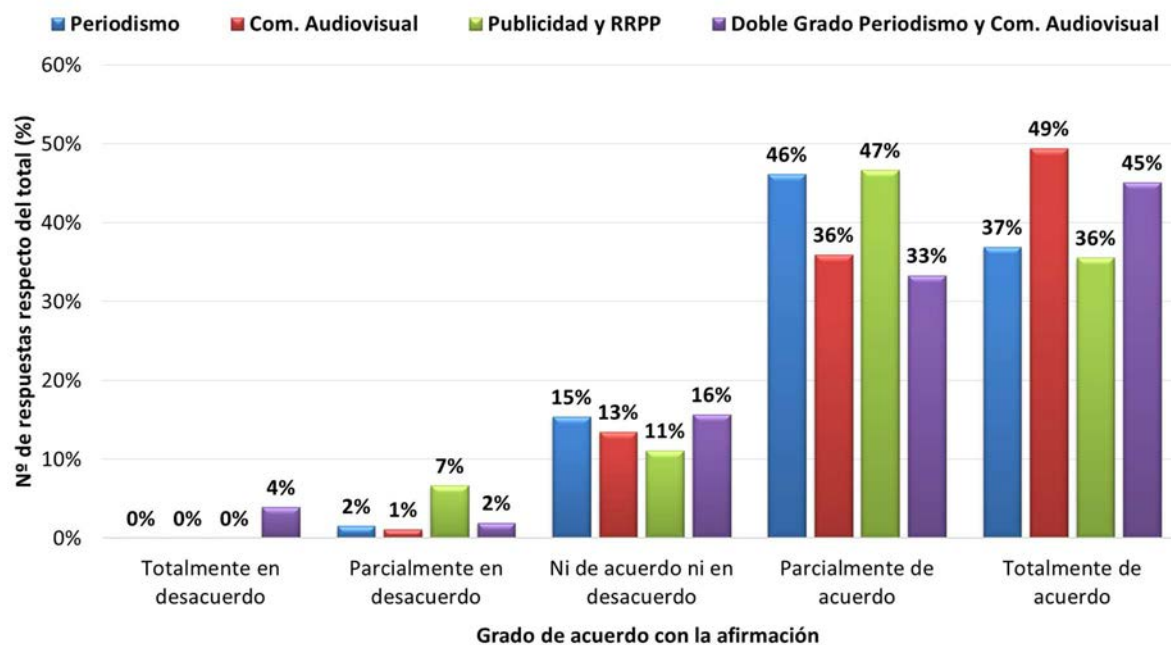
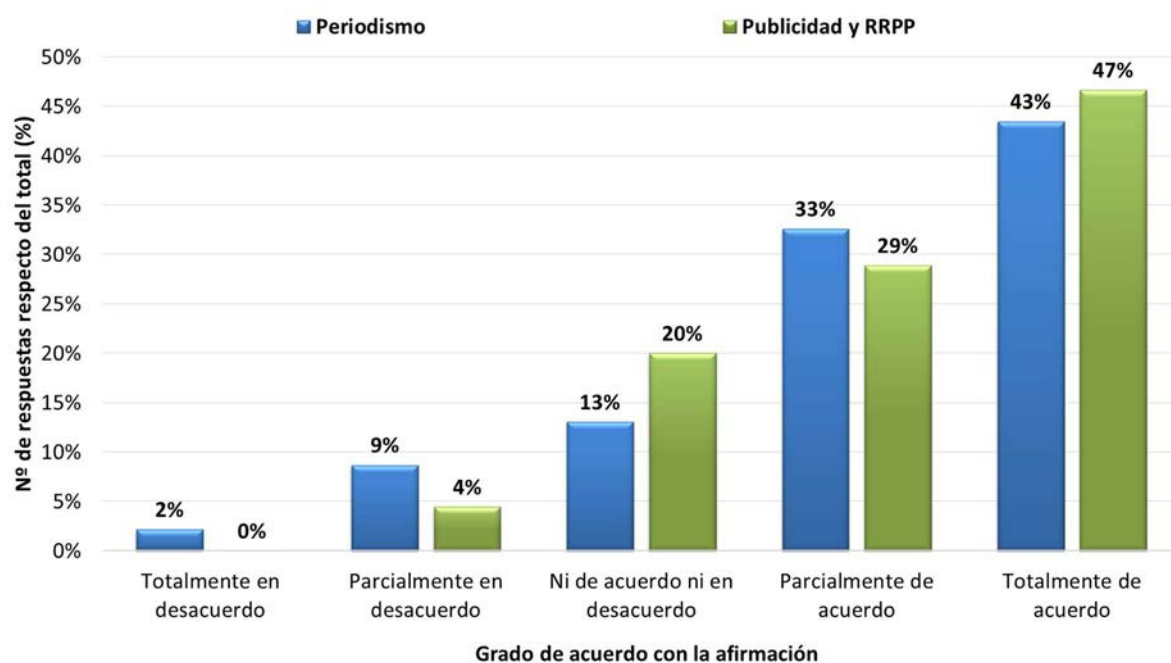


Figura 602

Pregunta D.01 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase



Resultados pregunta D.01

Figura 603

Pregunta D.01 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase

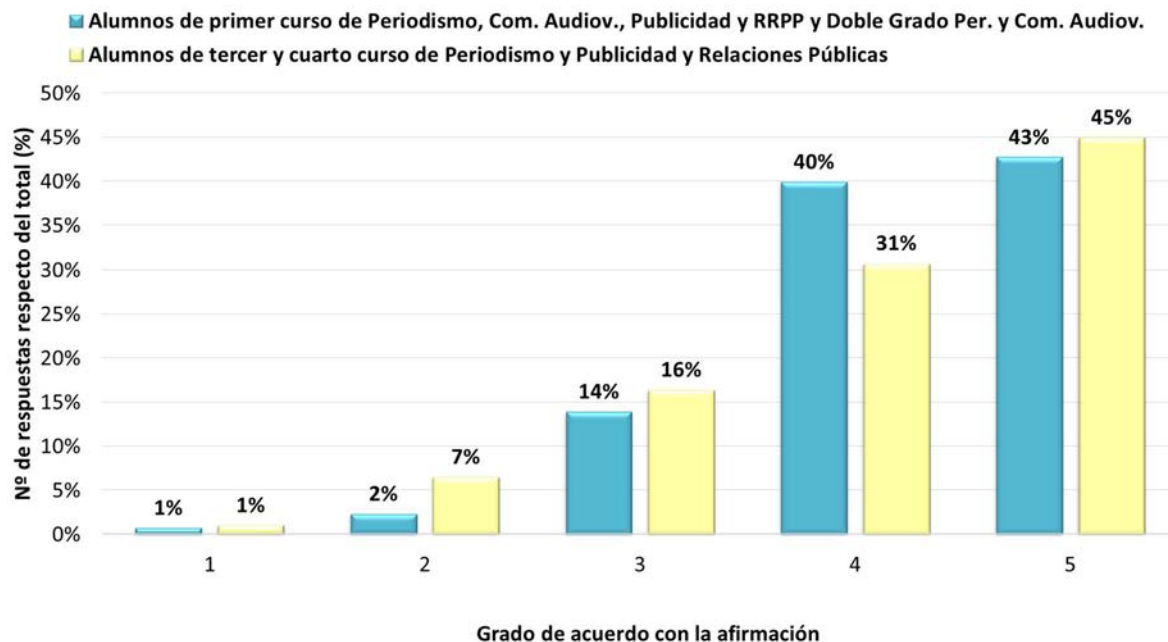


Figura 604

Pregunta D.01 - Resultados URJC especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase

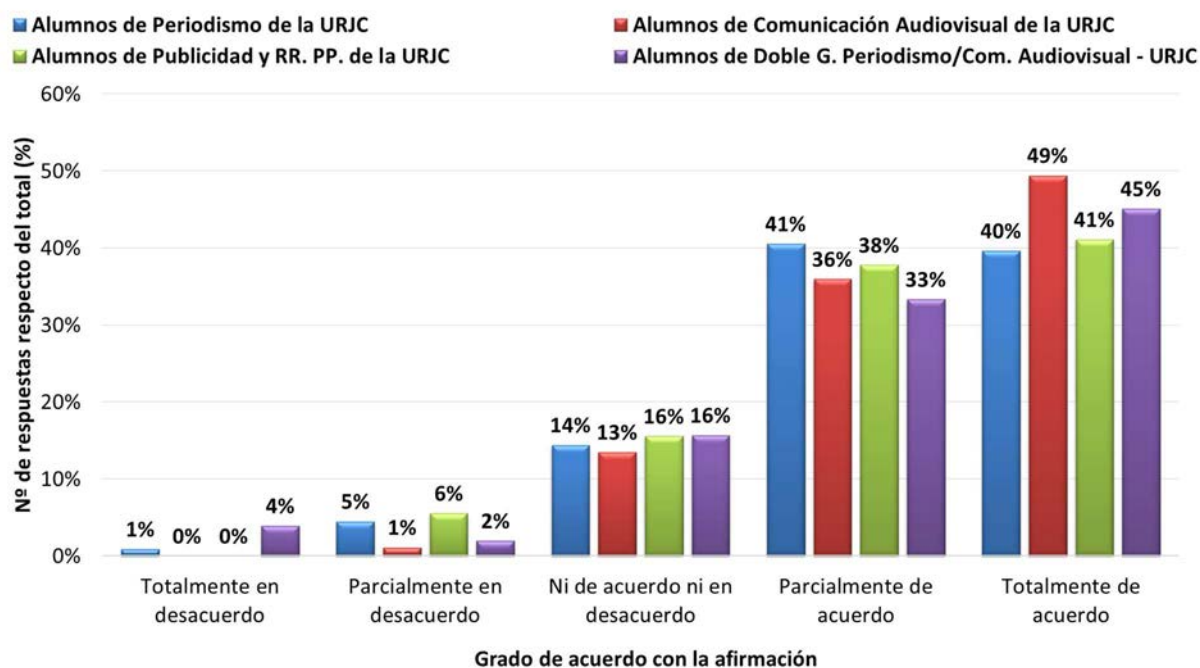


Figura 605

Pregunta D.01 - Resultados UC3M - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase

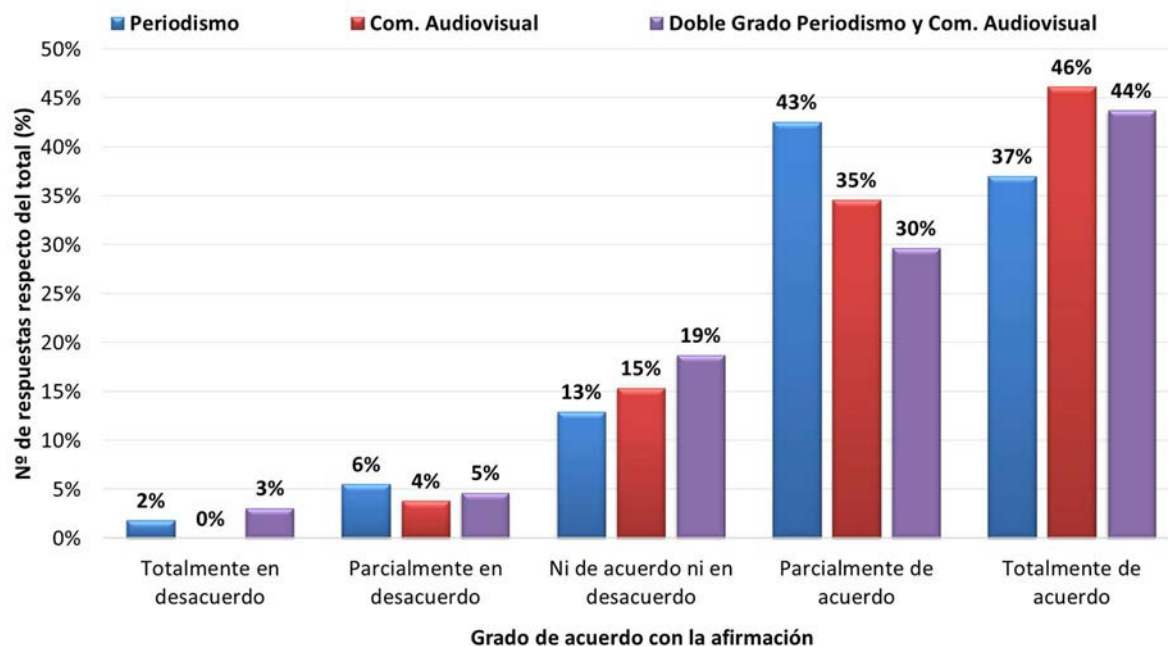
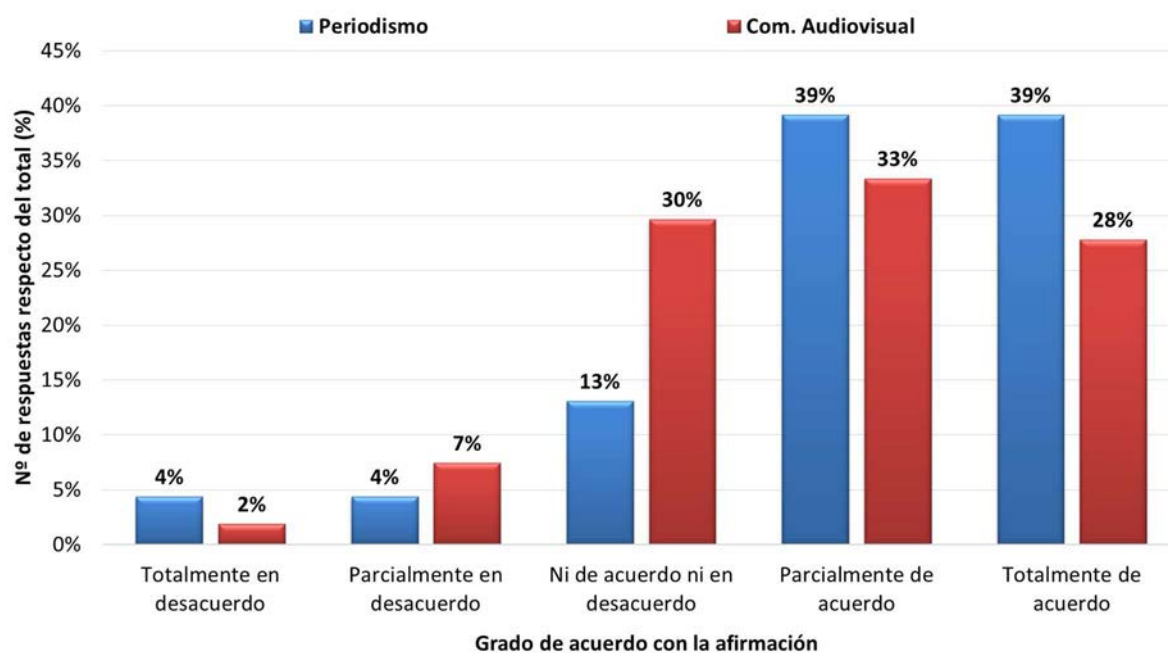


Figura 606

Pregunta D.01 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase



Resultados pregunta D.01

Figura 607

Pregunta D.01 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase

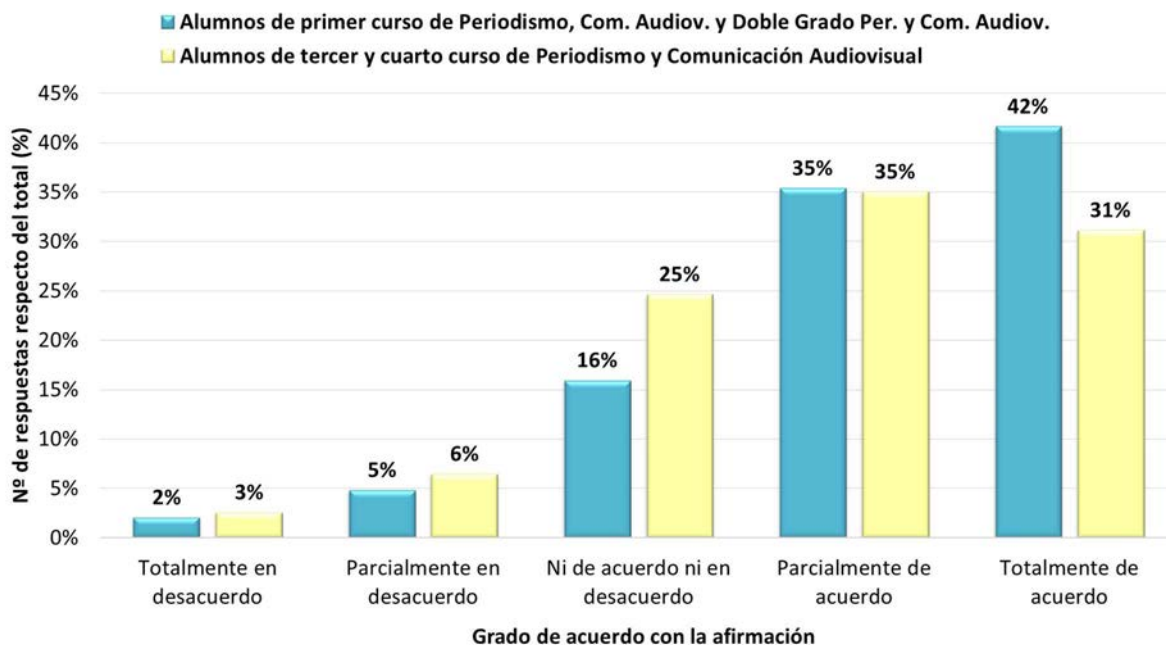


Figura 608

Pregunta D.01 - Resultados UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase

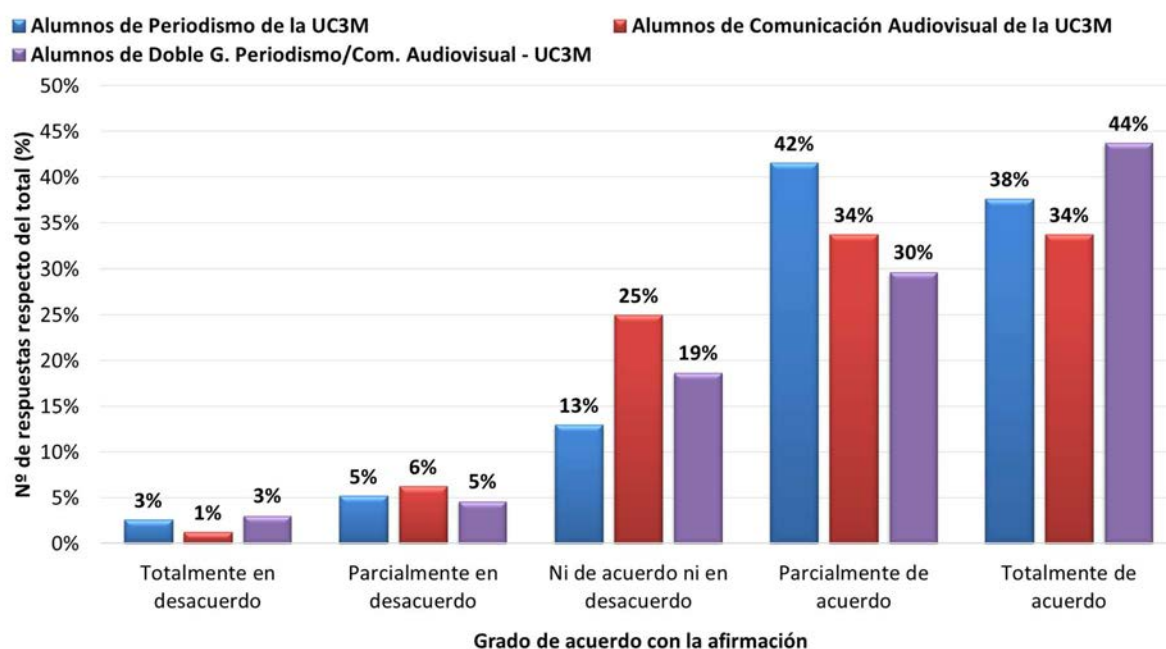


Figura 609

Pregunta D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase

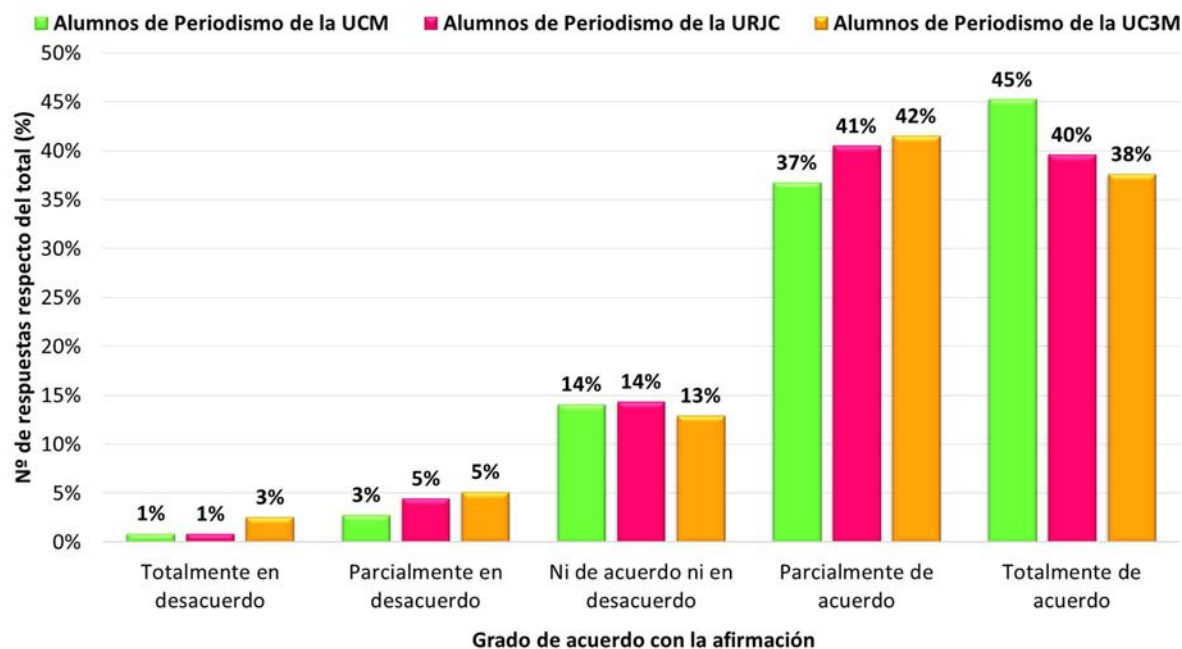
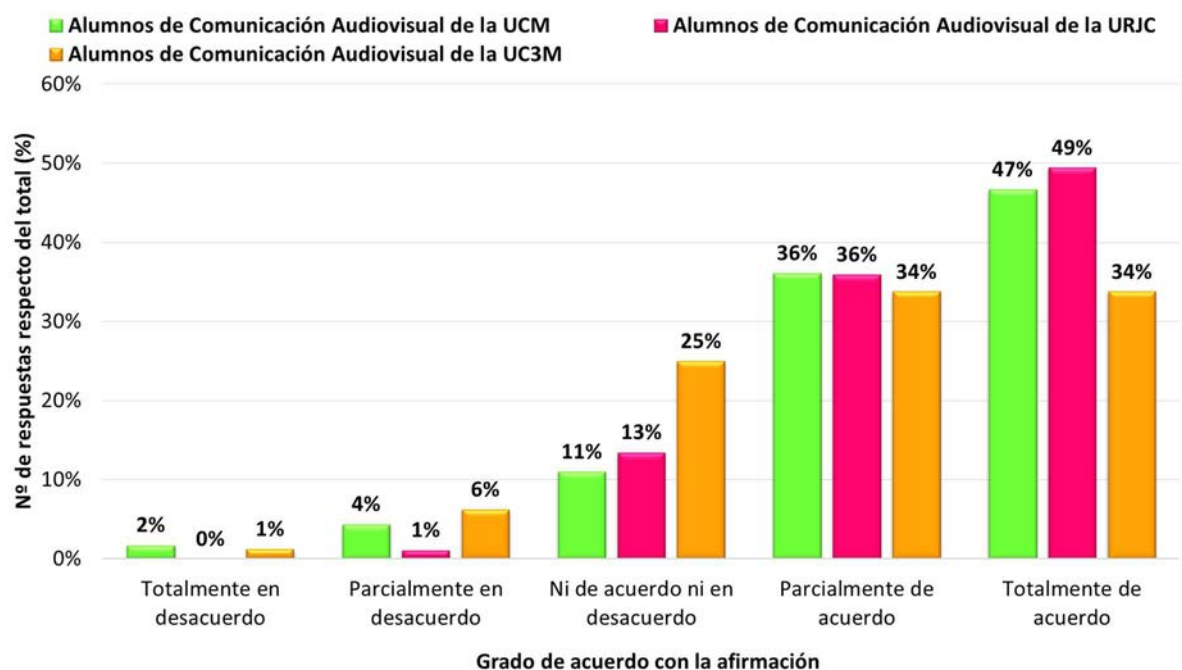


Figura 610

Pregunta D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase



Resultados pregunta D.01

Figura 611

Pregunta D.01 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase

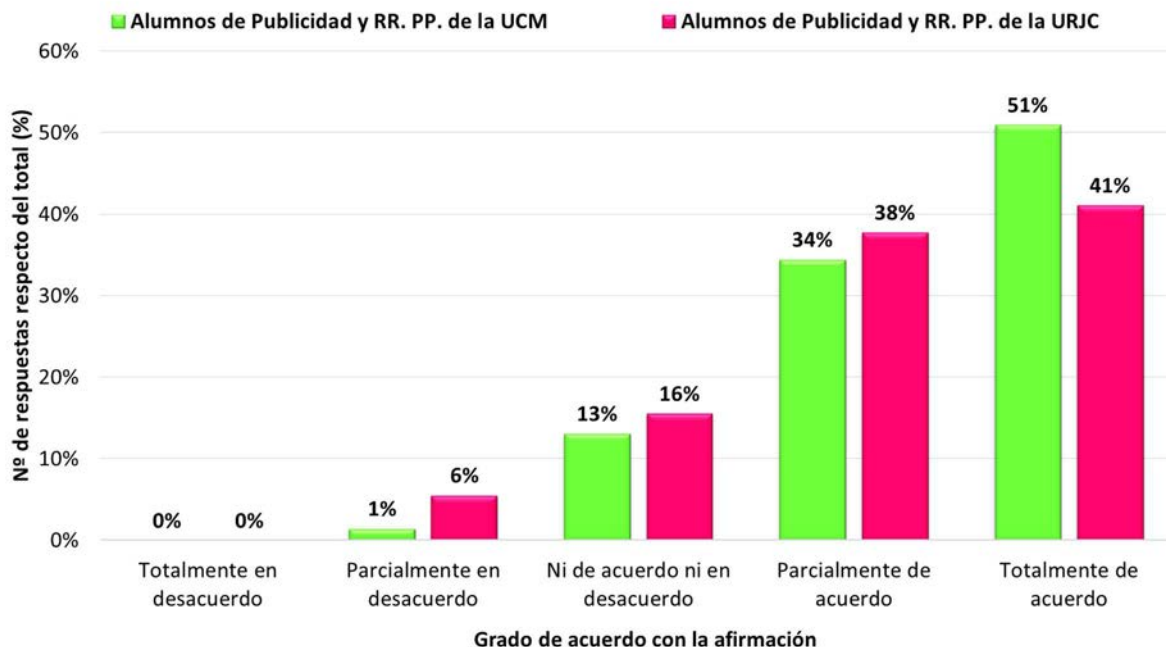


Figura 612

Pregunta D.01 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase

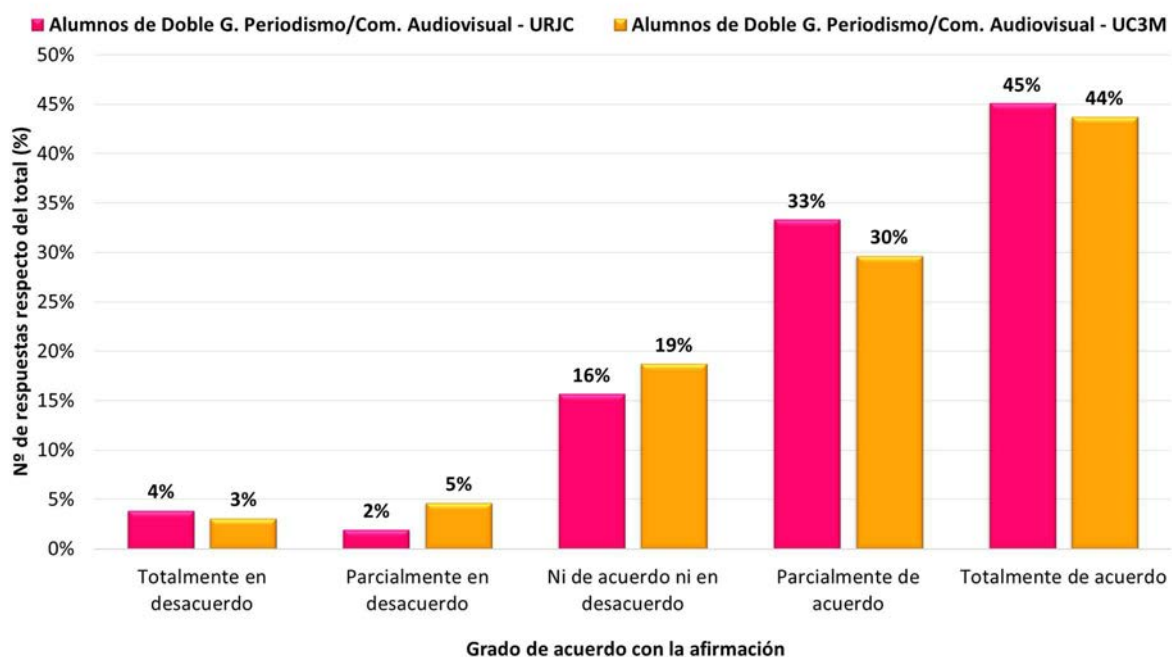


Figura 613

Pregunta D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase

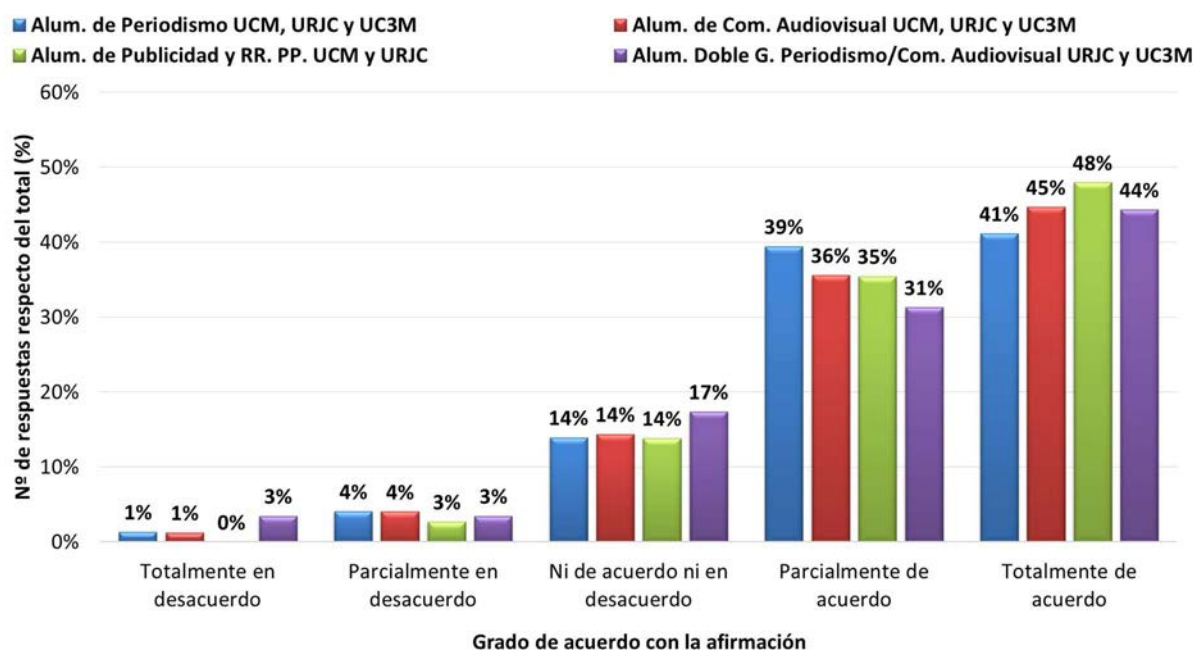
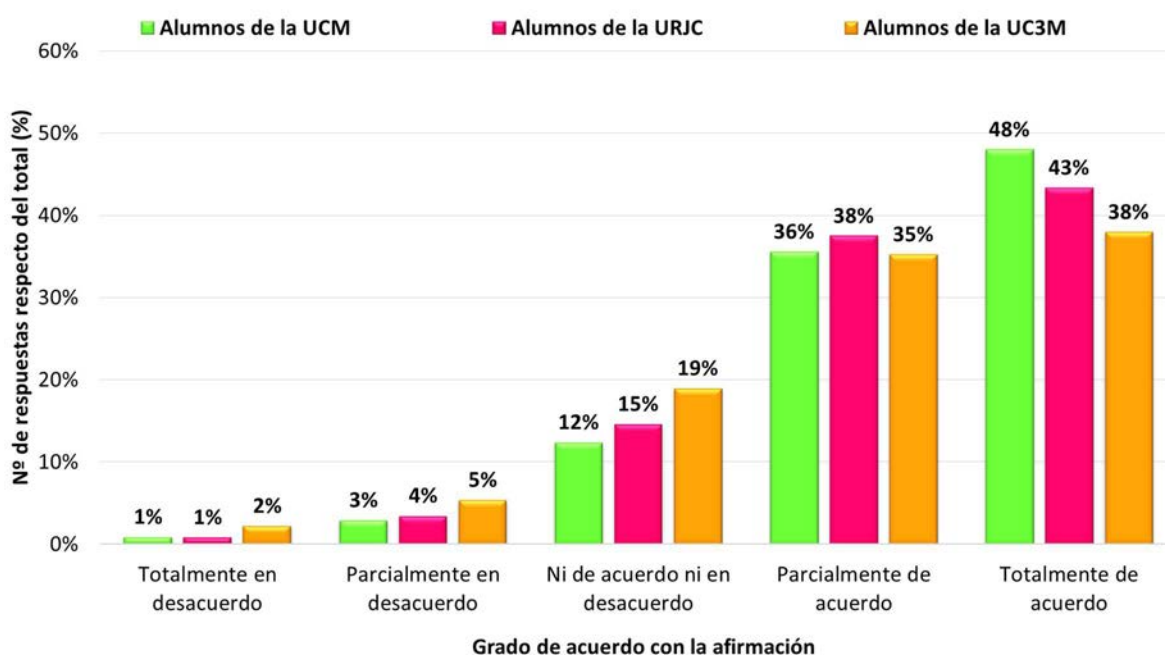


Figura 614

Pregunta D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo participaría más activamente en la clase



B.4.2 Resultados de la pregunta D.02

Figura 615

Pregunta D.02 - Resultados UCM - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

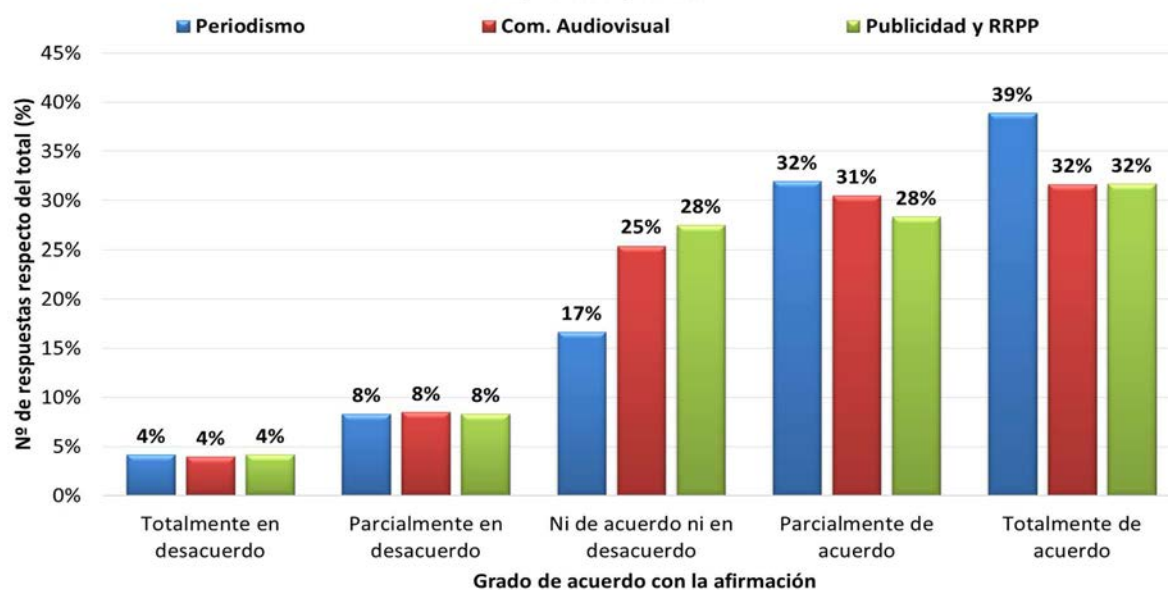
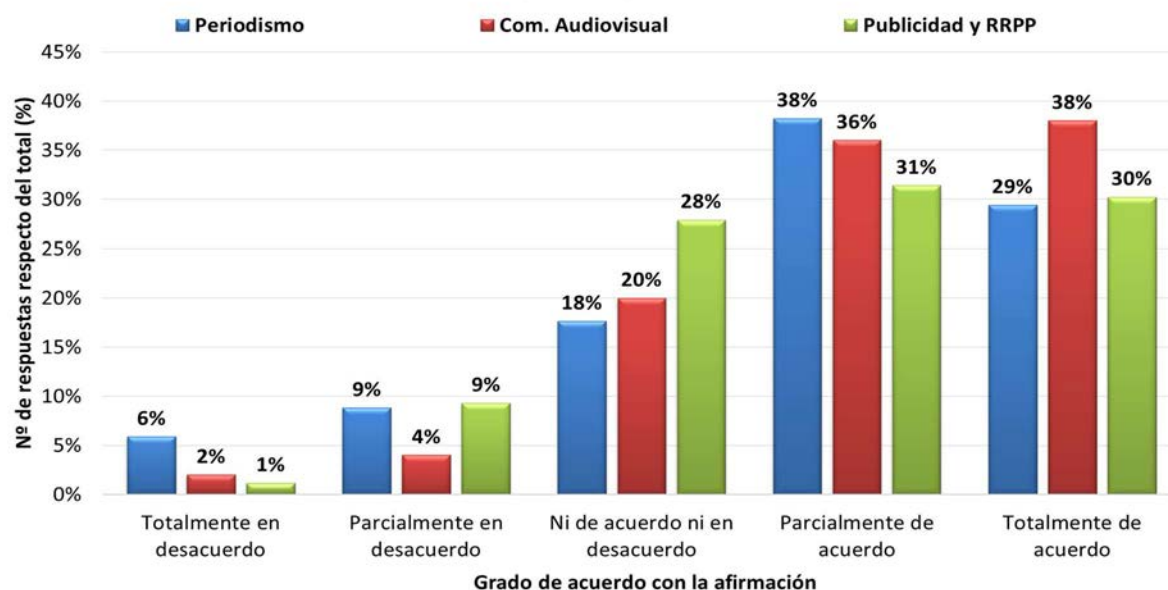


Figura 616

Pregunta D.02 - Resultados UCM - 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee



Resultados pregunta D.02

Figura 617

Pregunta D.02 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

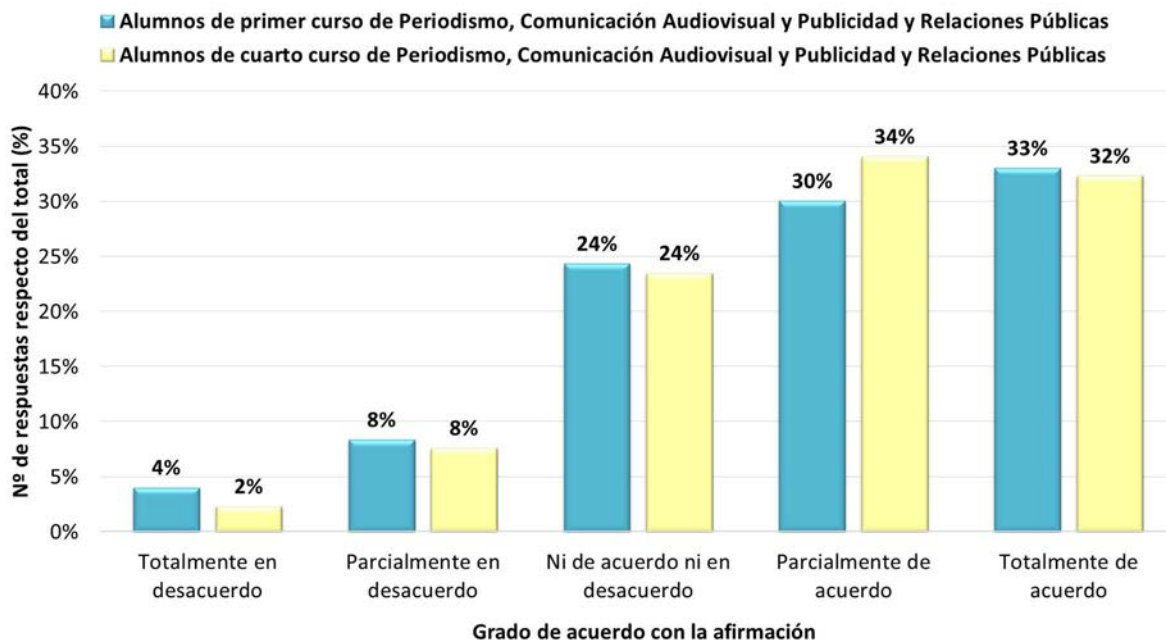


Figura 618

Pregunta D.02 - Resultados UCM especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

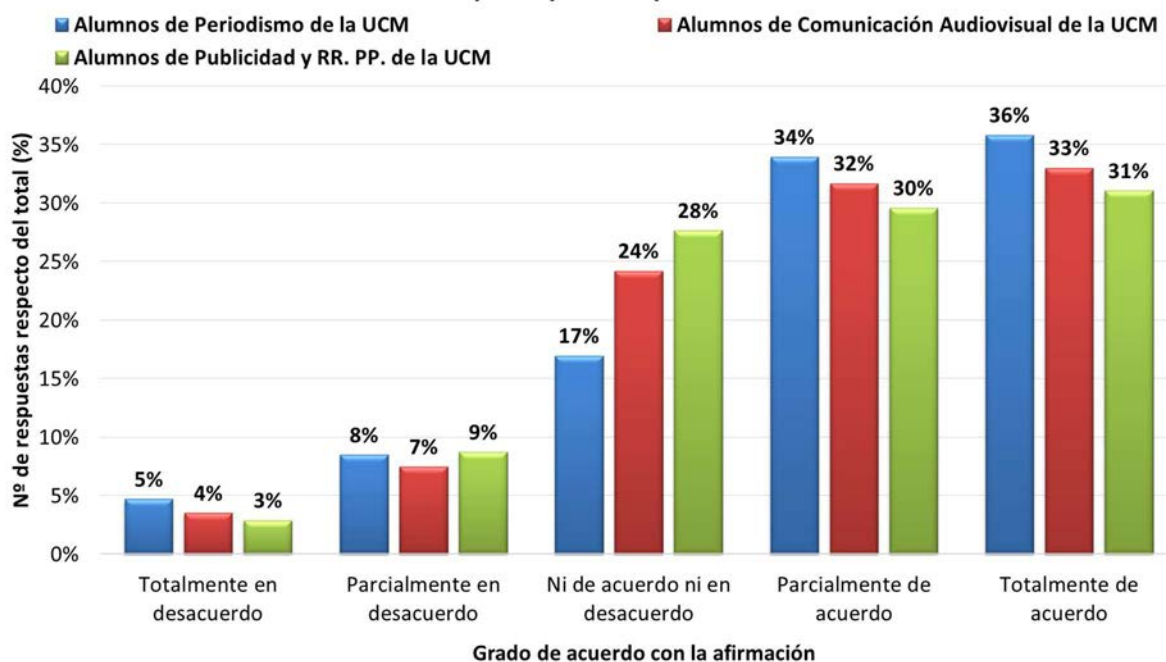


Figura 619

Pregunta D.02 - Resultados URJC - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

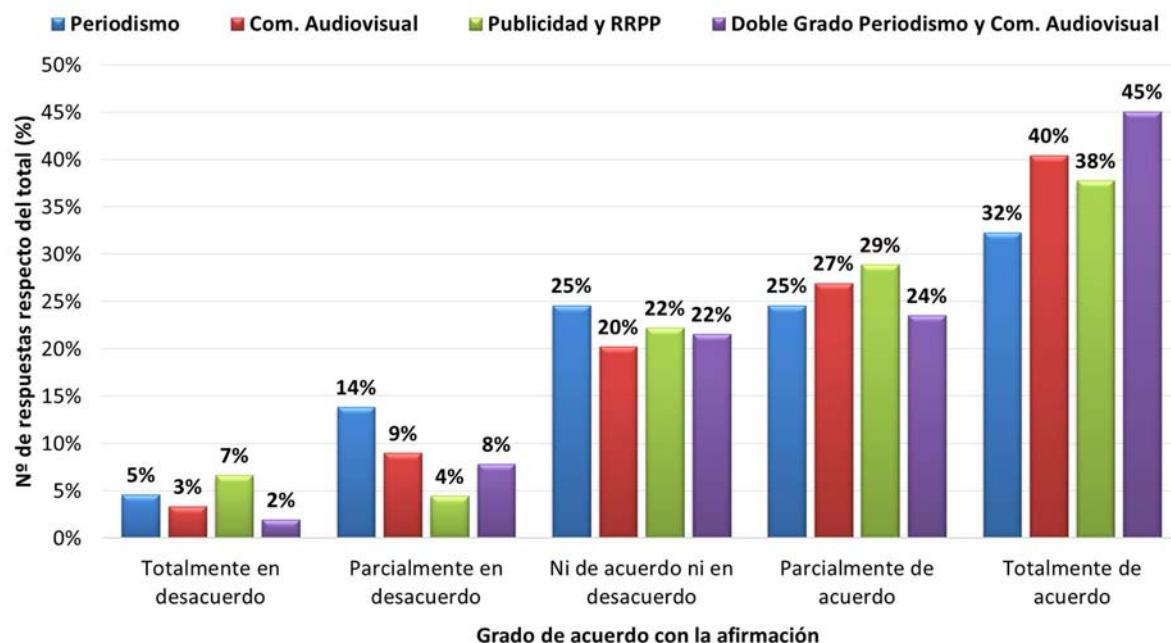
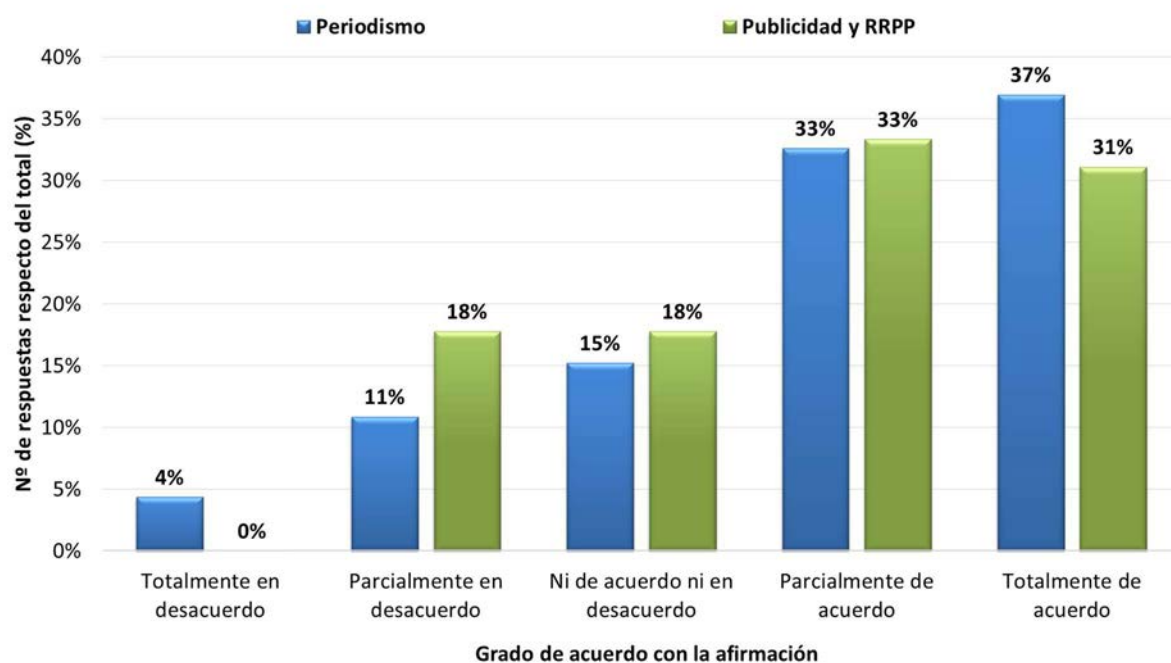


Figura 620

Pregunta D.02 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee



Resultados pregunta D.02

Figura 621

Pregunta D.02 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

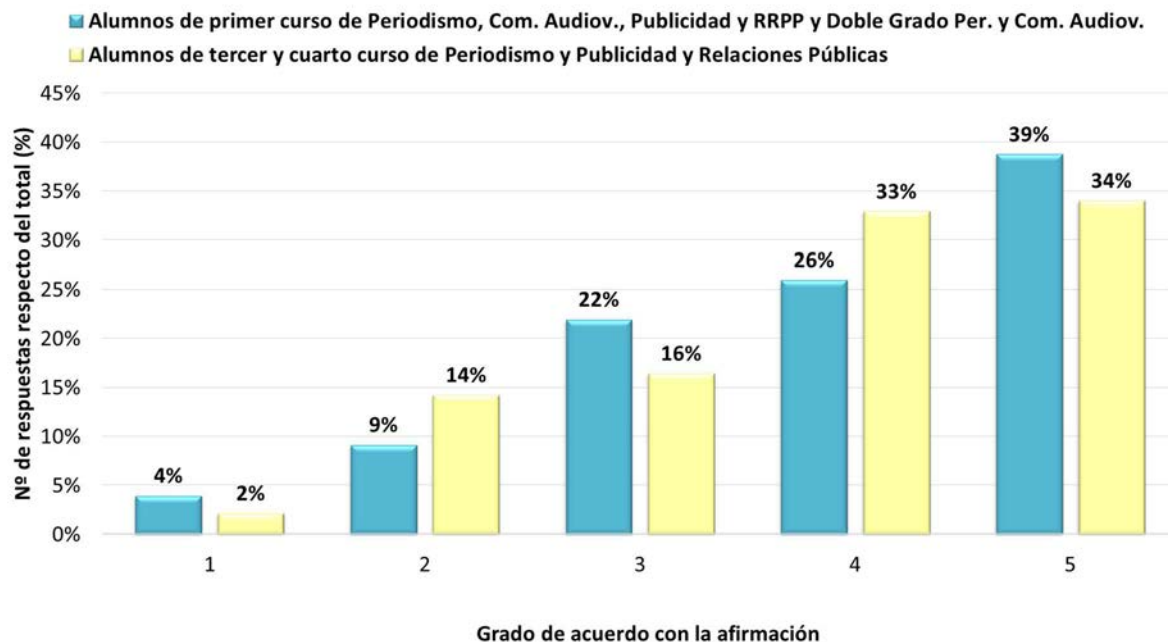


Figura 622

Pregunta D.02 - Resultados URJC especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

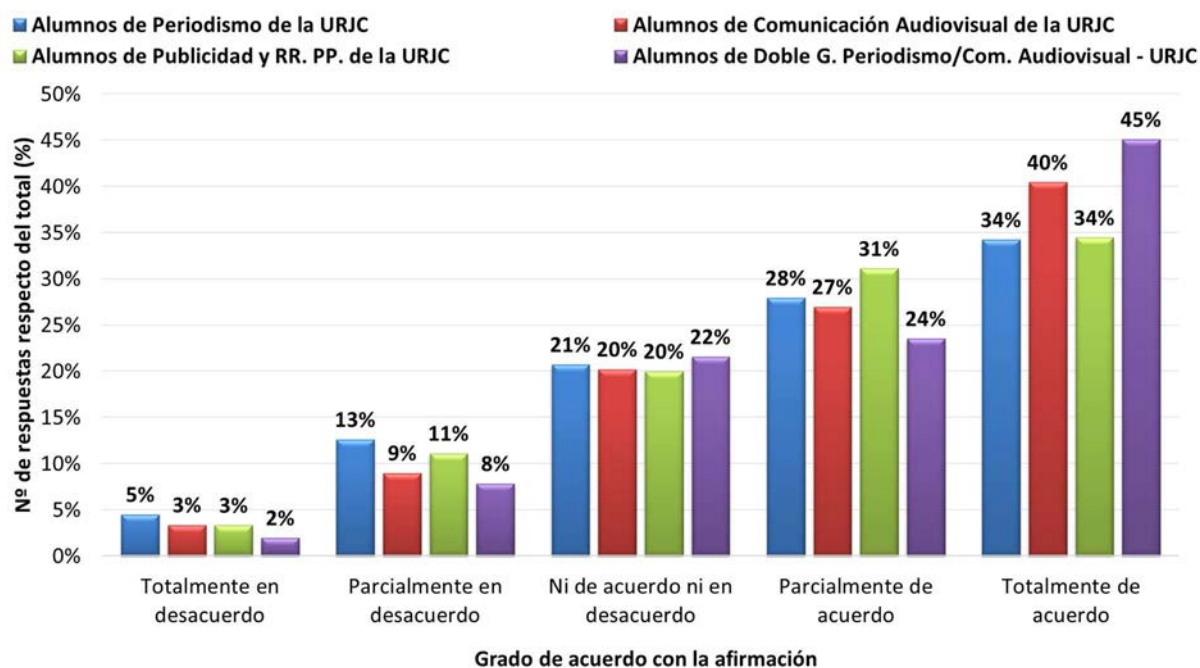


Figura 623

Pregunta D.02 - Resultados UC3M - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

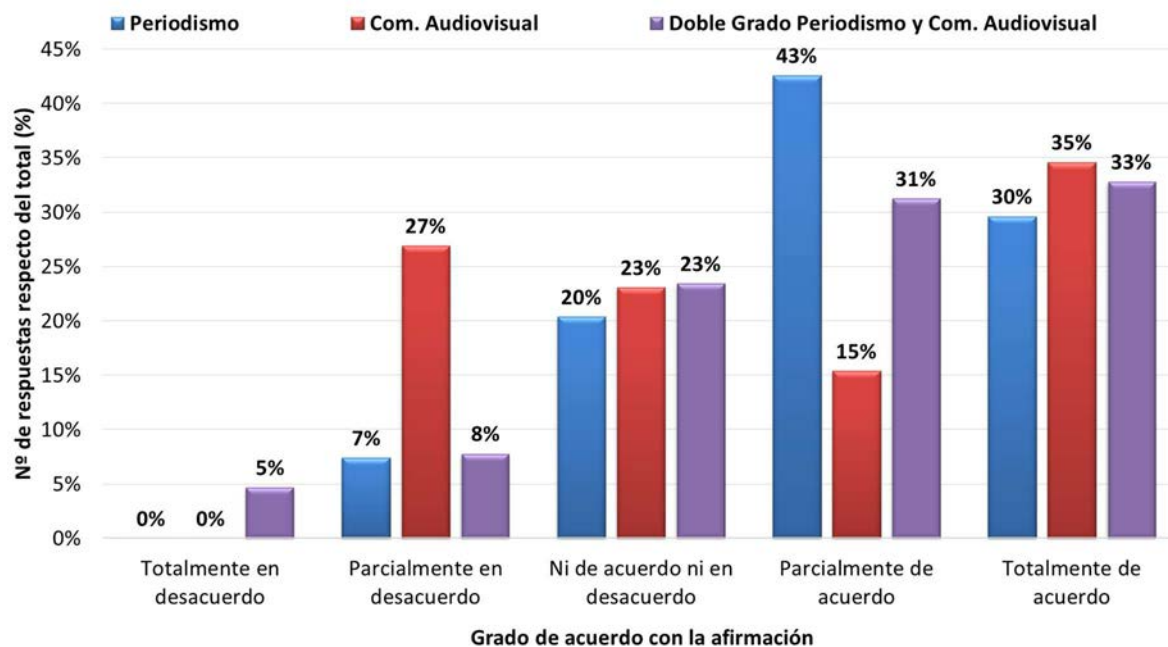


Figura 624

Pregunta D.02 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

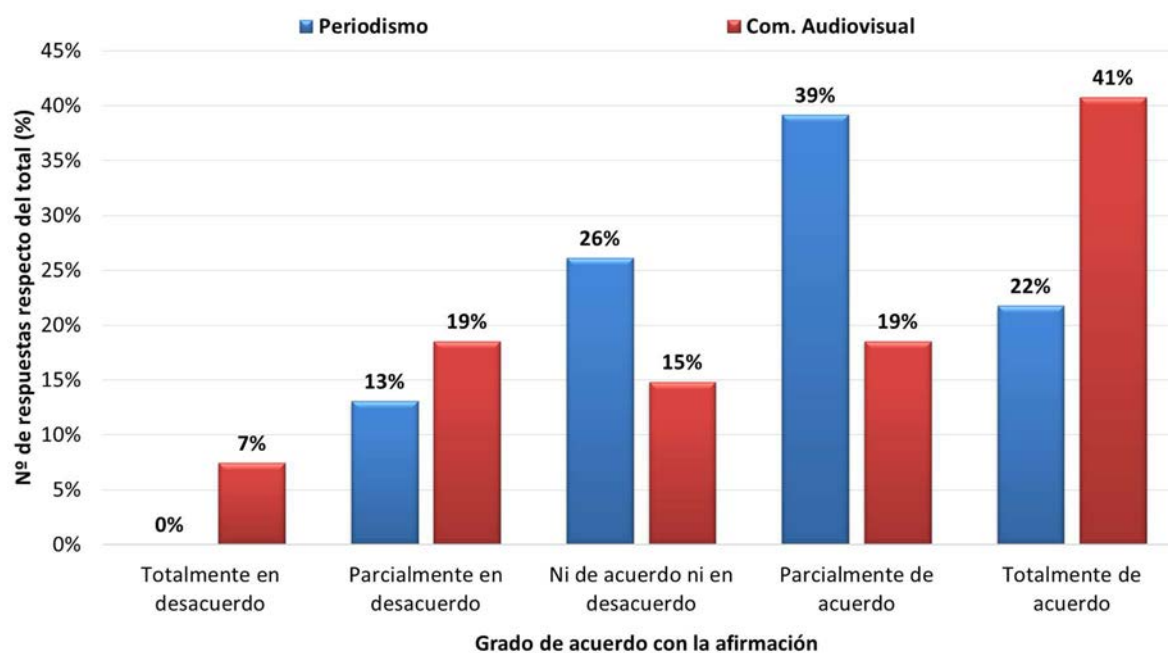


Figura 625

Pregunta D.02 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

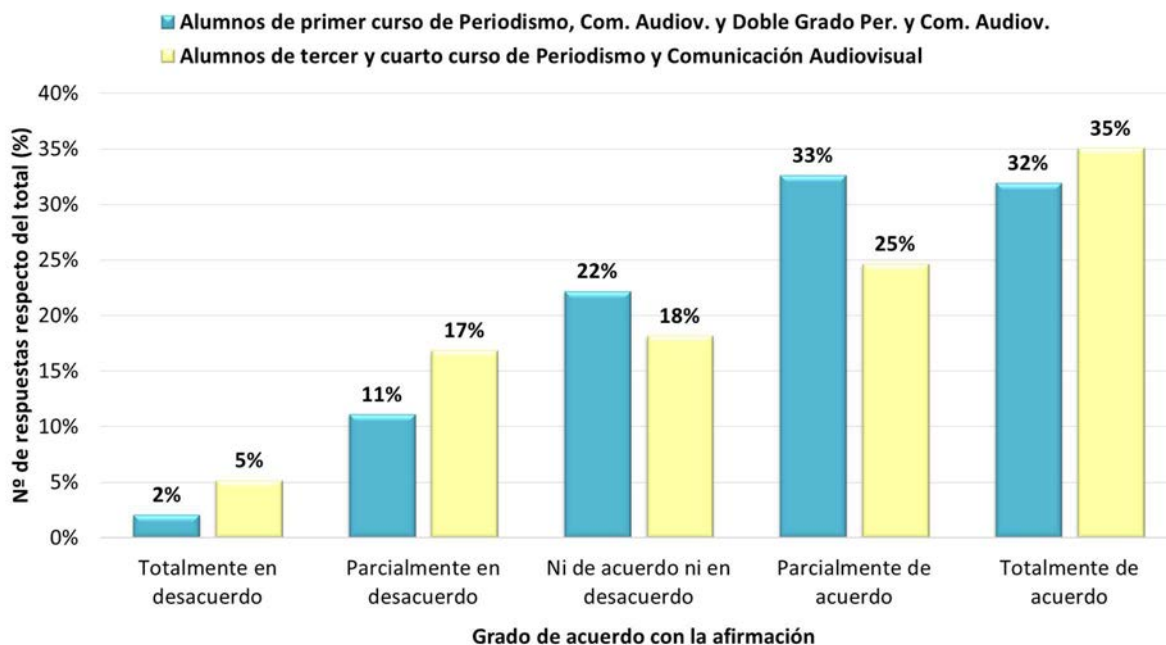


Figura 626

Pregunta D.02 - Resultados UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

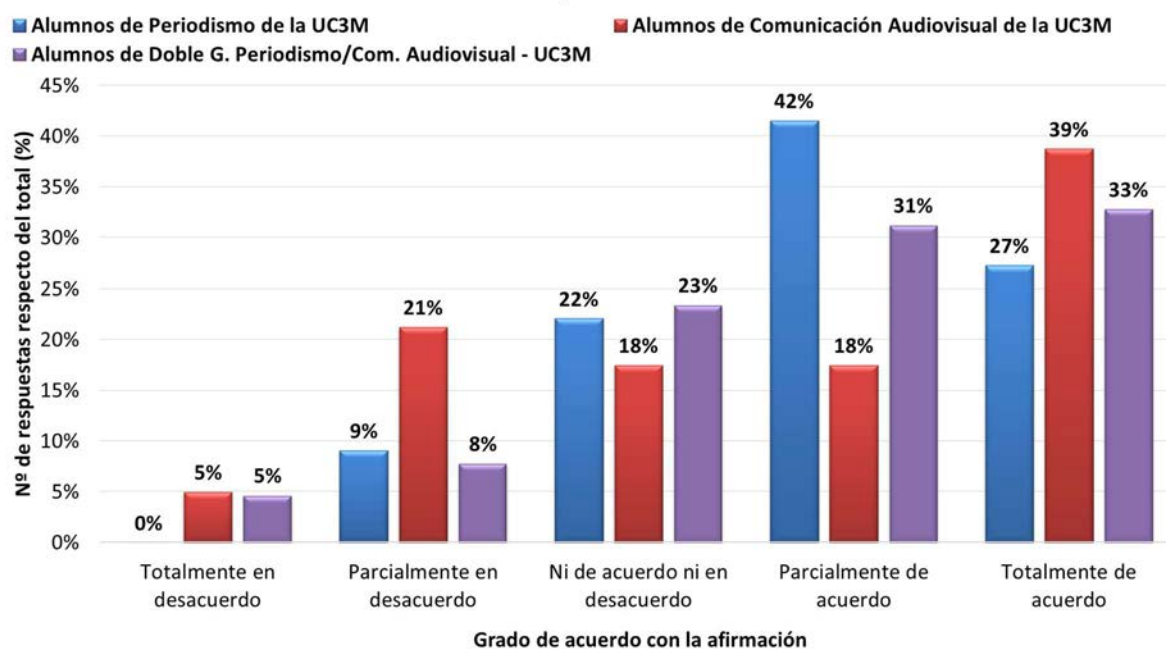


Figura 627

Pregunta D.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

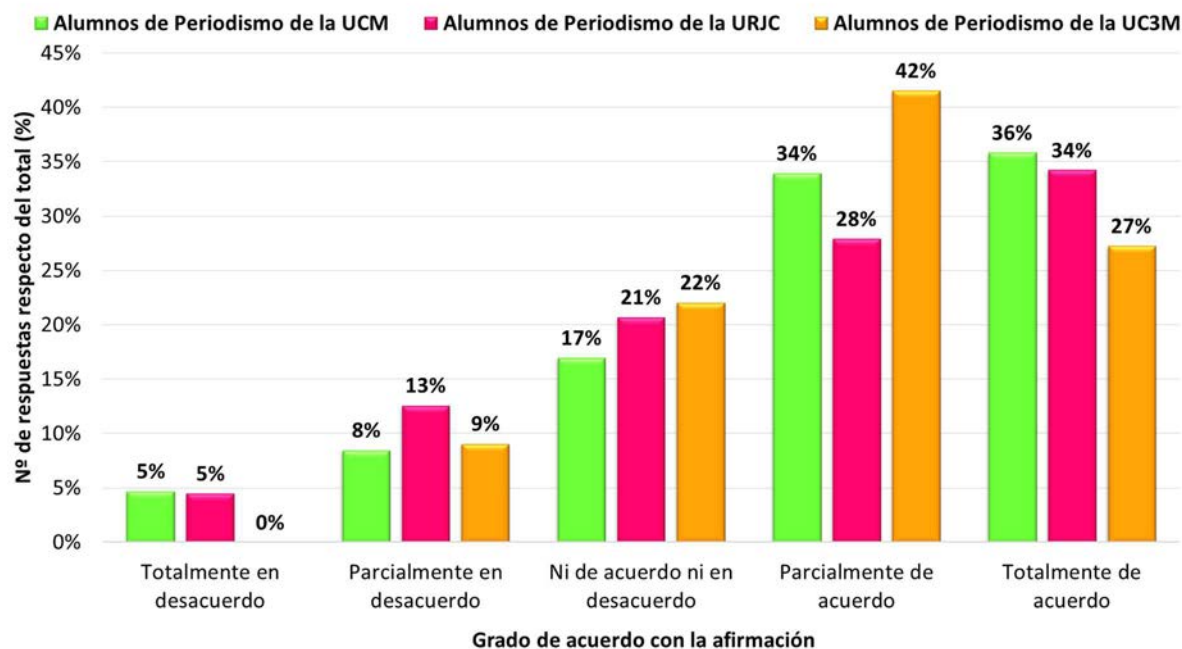
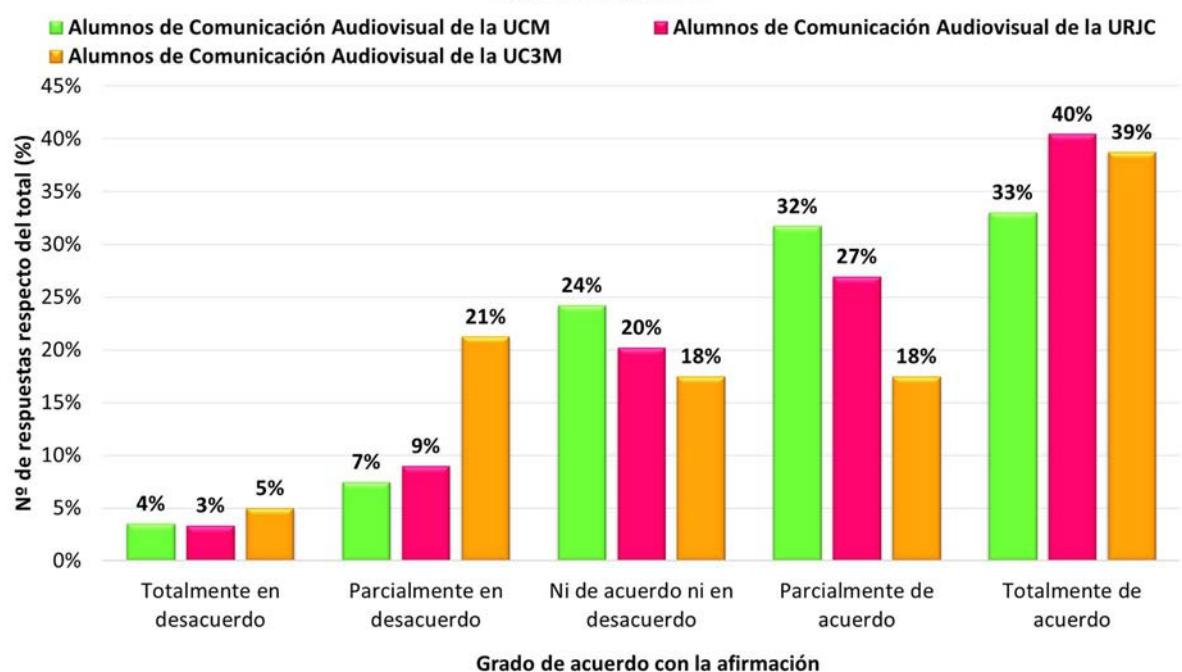


Figura 628

Pregunta D.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee



Resultados pregunta D.02

Figura 629

Pregunta D.02 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

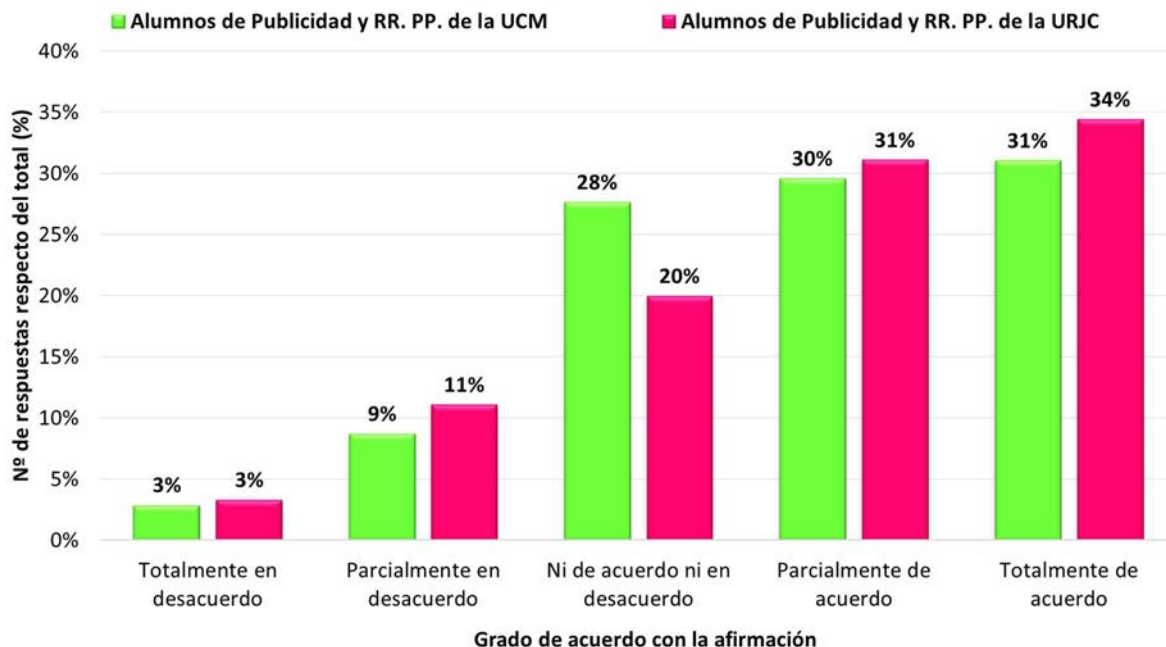


Figura 630

Pregunta D.02 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

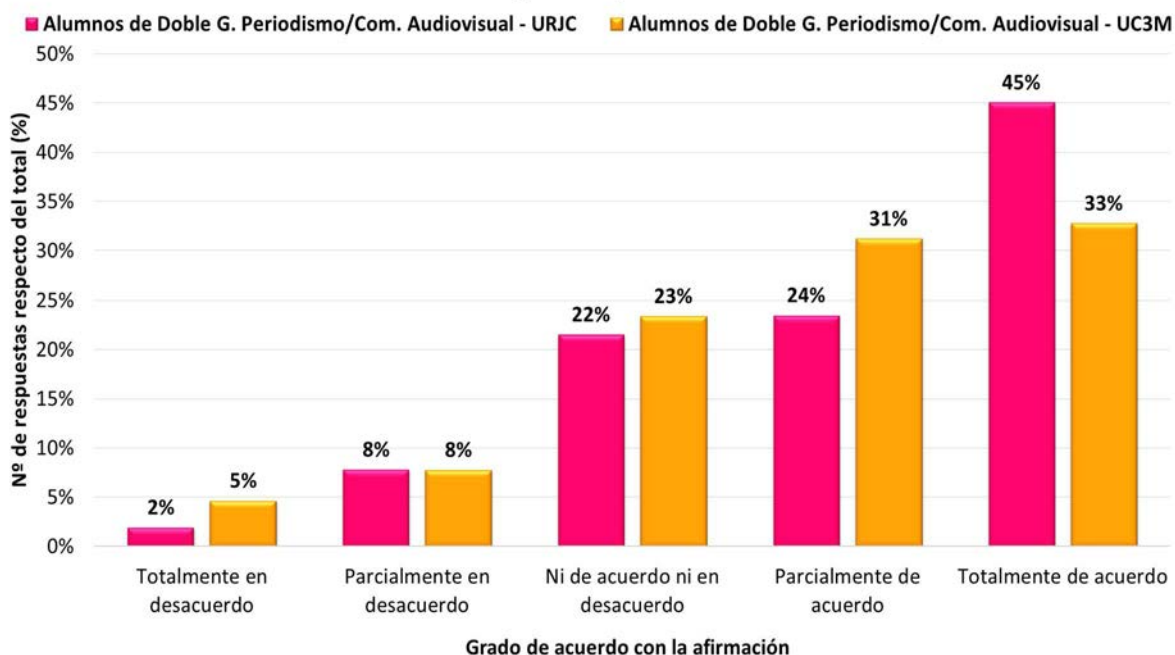


Figura 631

Pregunta D.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

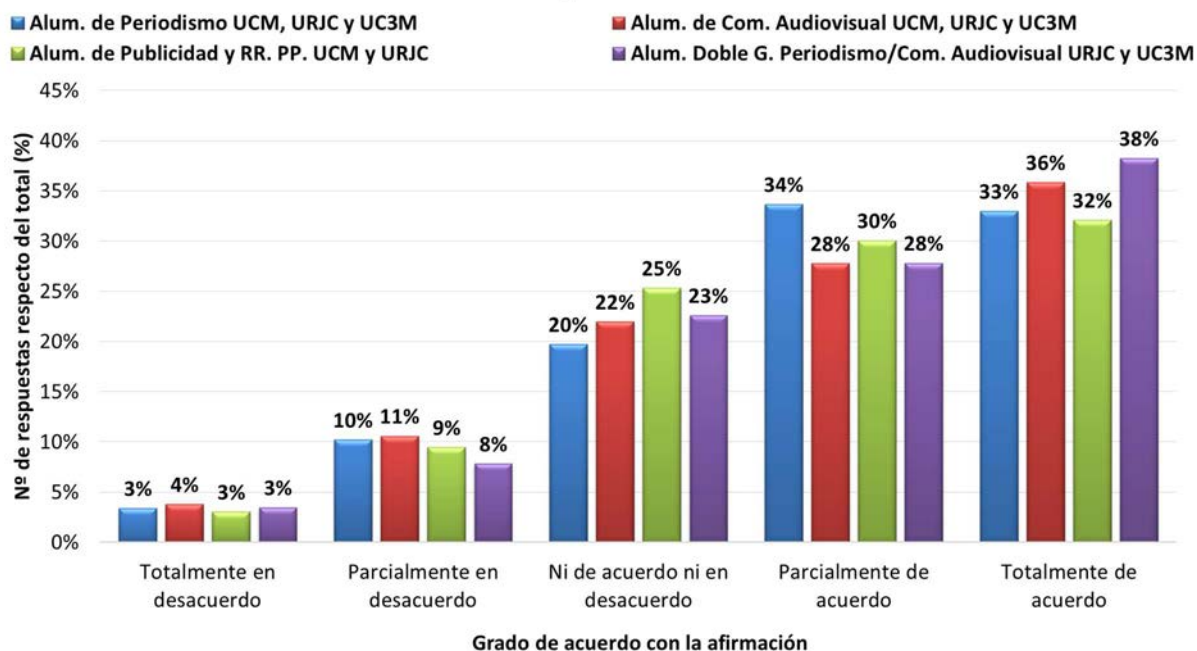
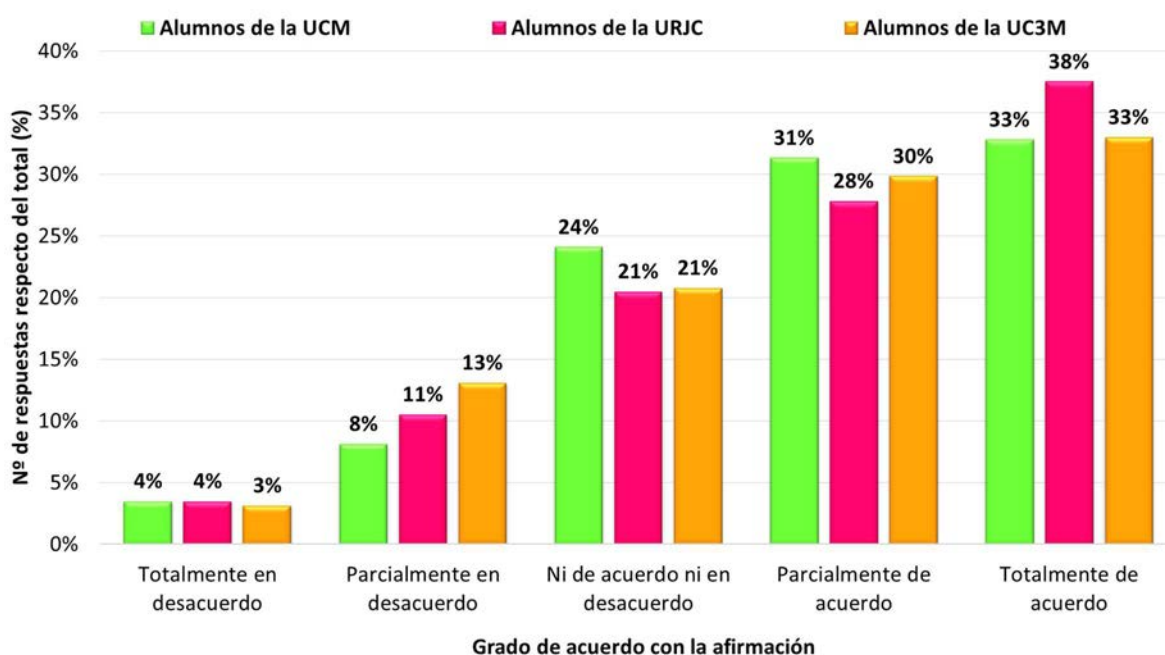


Figura 632

Pregunta D.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee



B.4.3 Resultados de la pregunta D.03

Figura 633

Pregunta D.03 - Resultados UCM - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

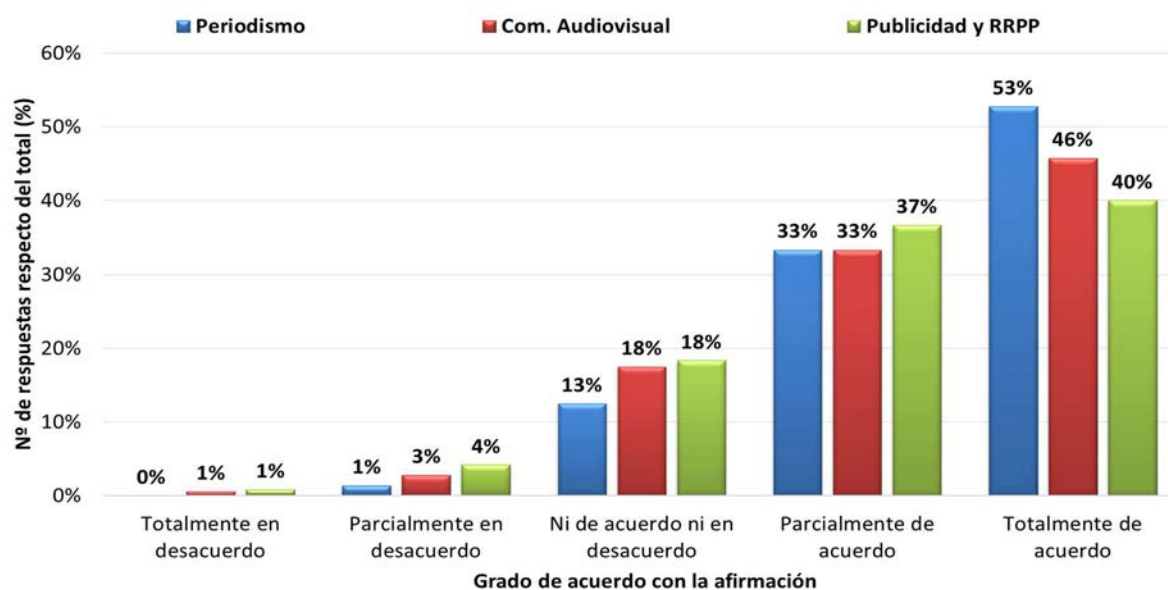
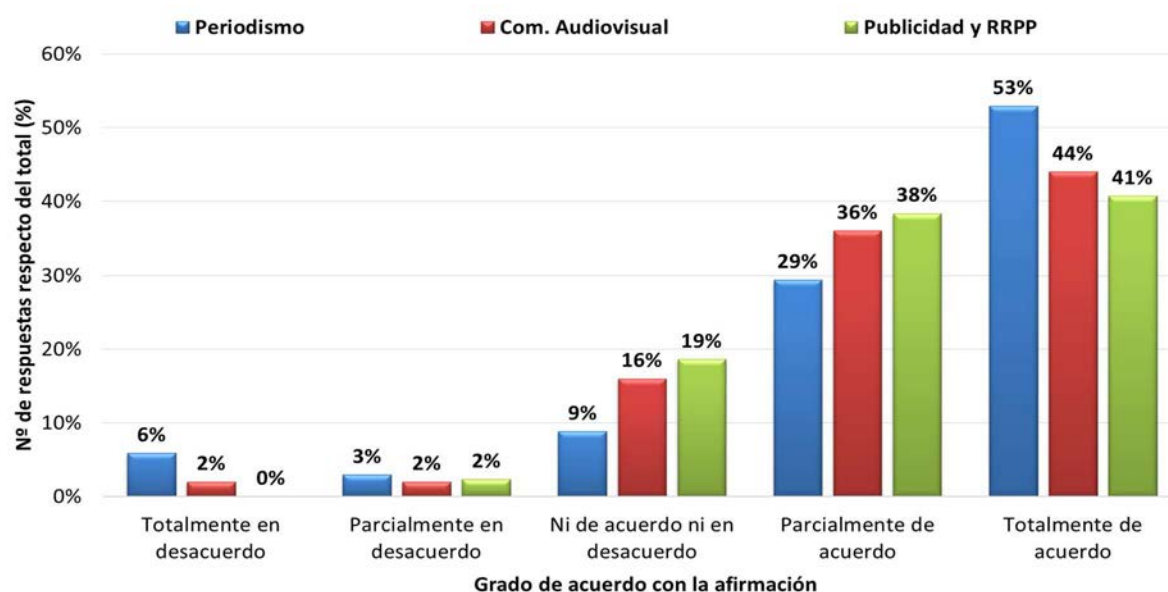


Figura 634

Pregunta D.03 - Resultados UCM - 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial



Resultados pregunta D.03

Figura 635

Pregunta D.03 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

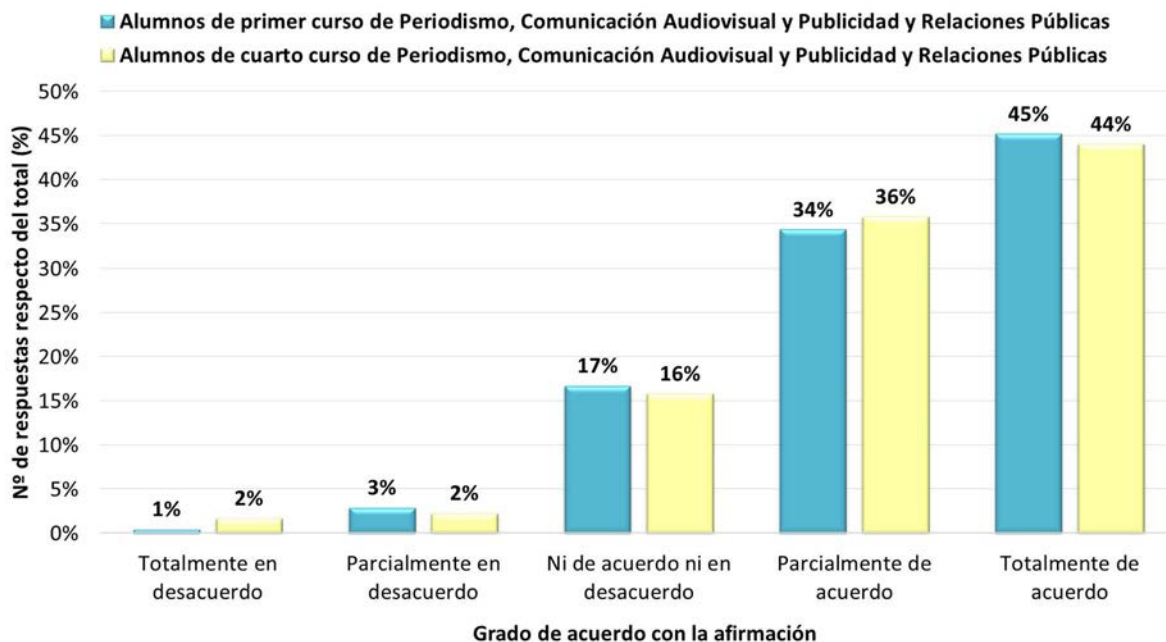


Figura 636

Pregunta D.03 - Resultados UCM especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

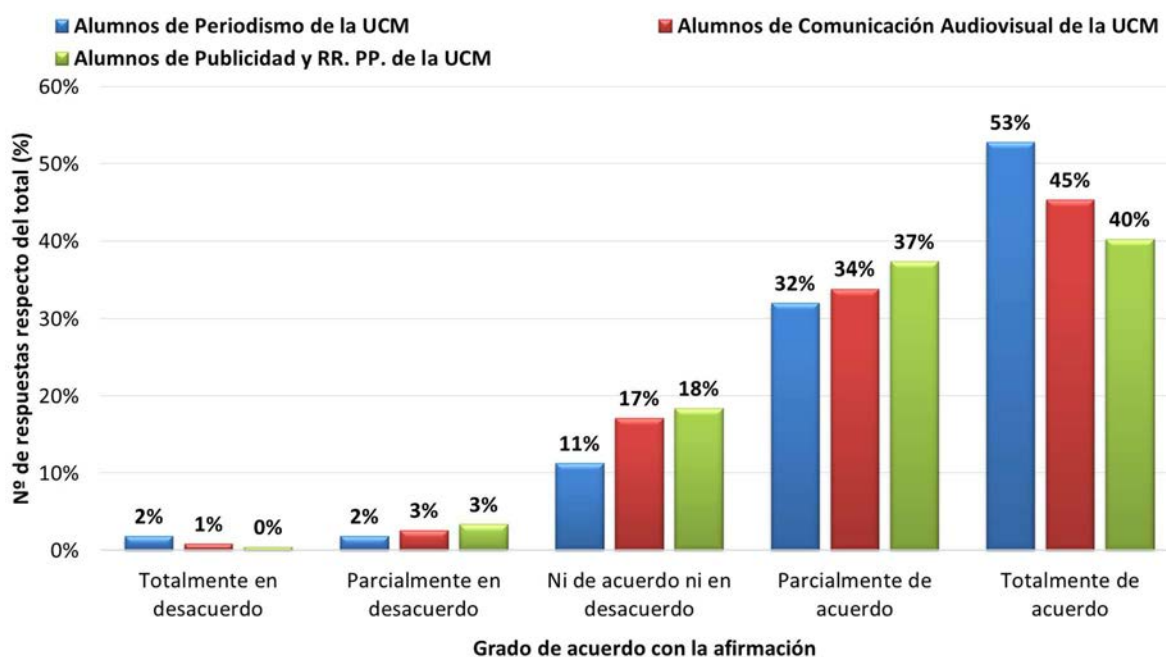


Figura 637

Pregunta D.03 - Resultados URJC - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

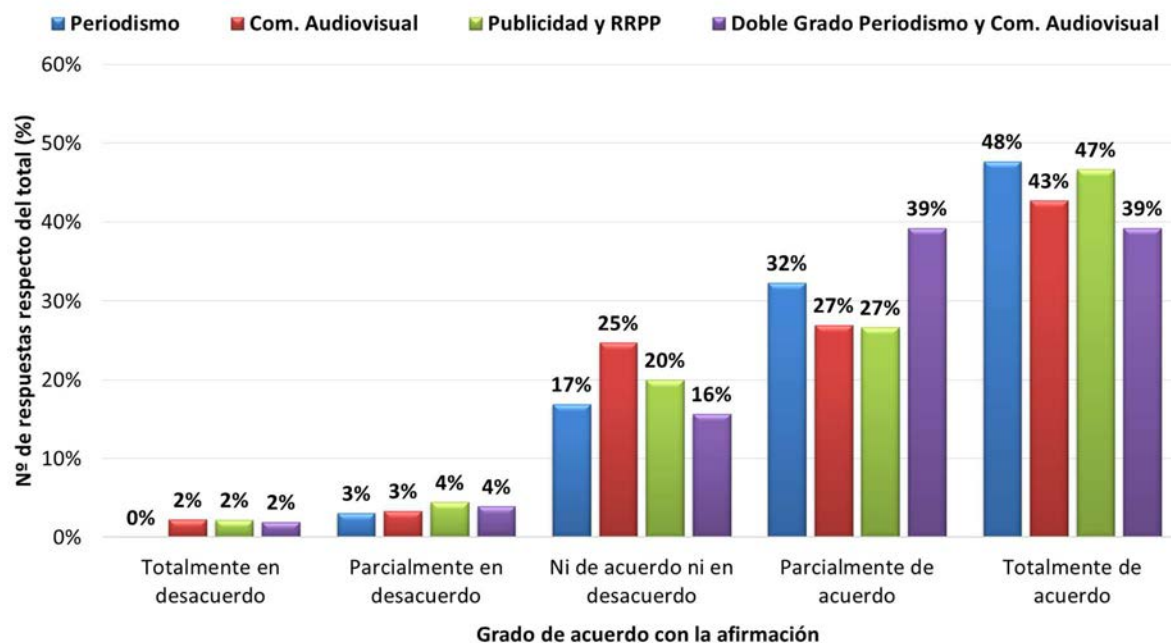
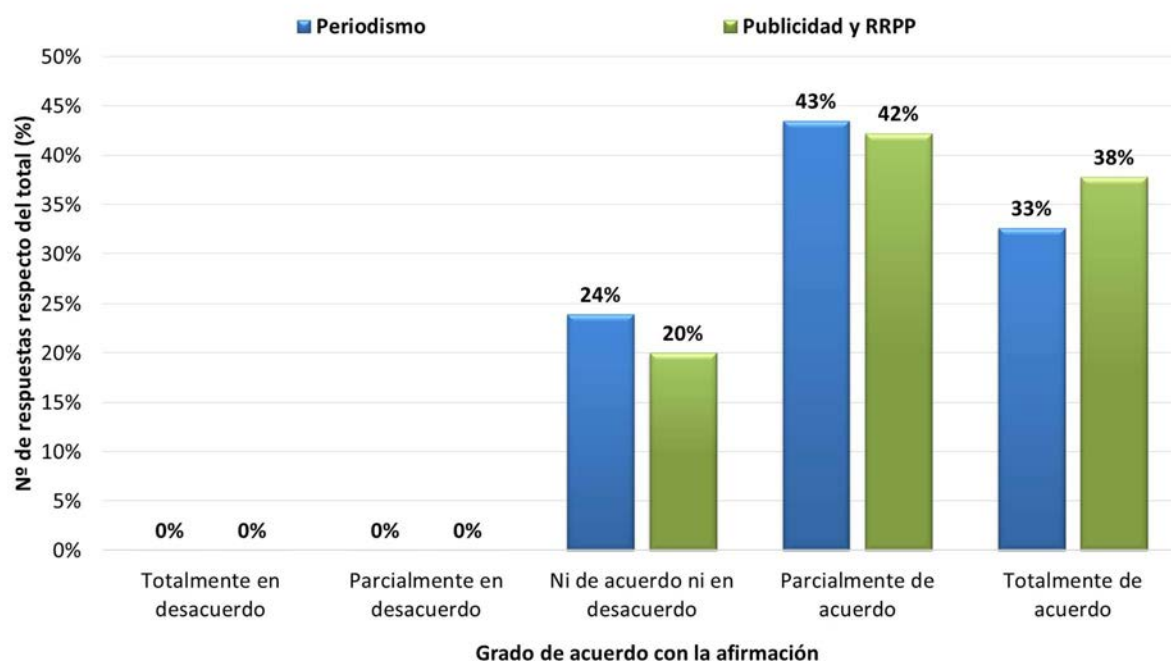


Figura 638

Pregunta D.03 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial



Resultados pregunta D.03

Figura 639

Pregunta D.03 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

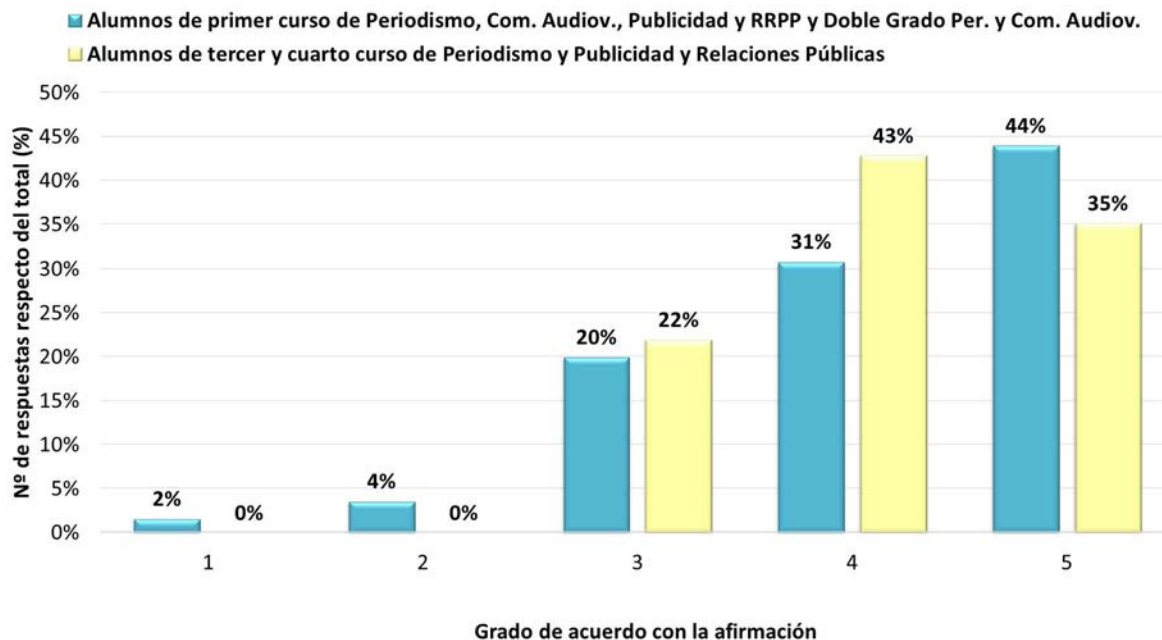


Figura 640

Pregunta D.03 - Resultados URJC especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

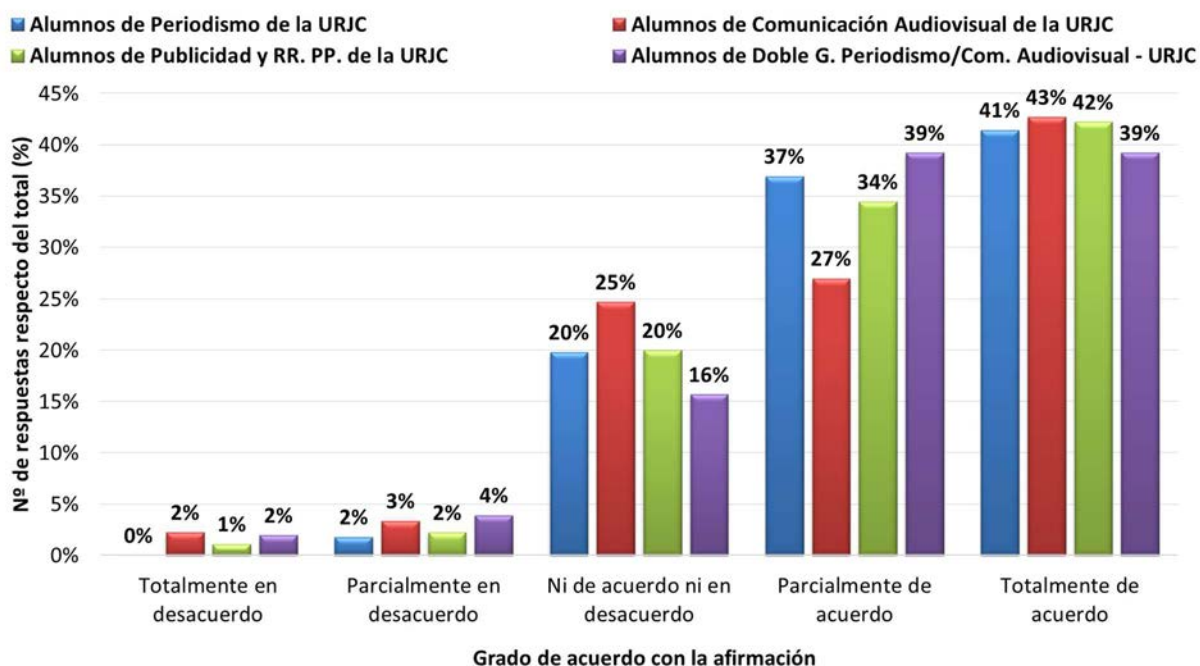


Figura 641

Pregunta D.03 - Resultados UC3M - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

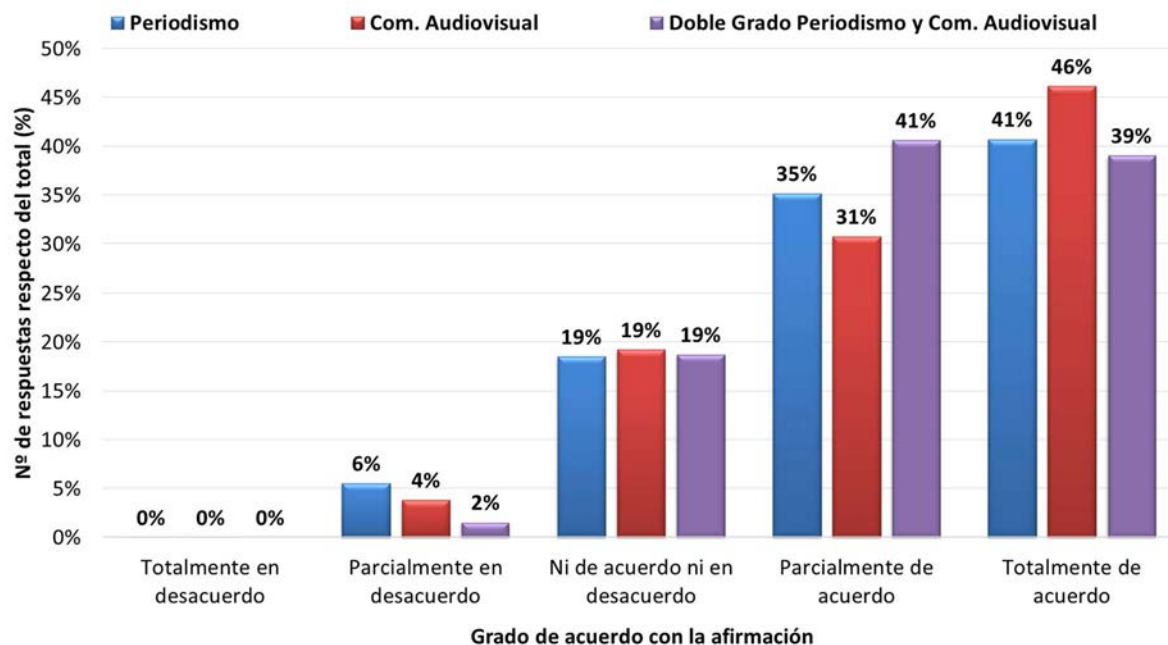
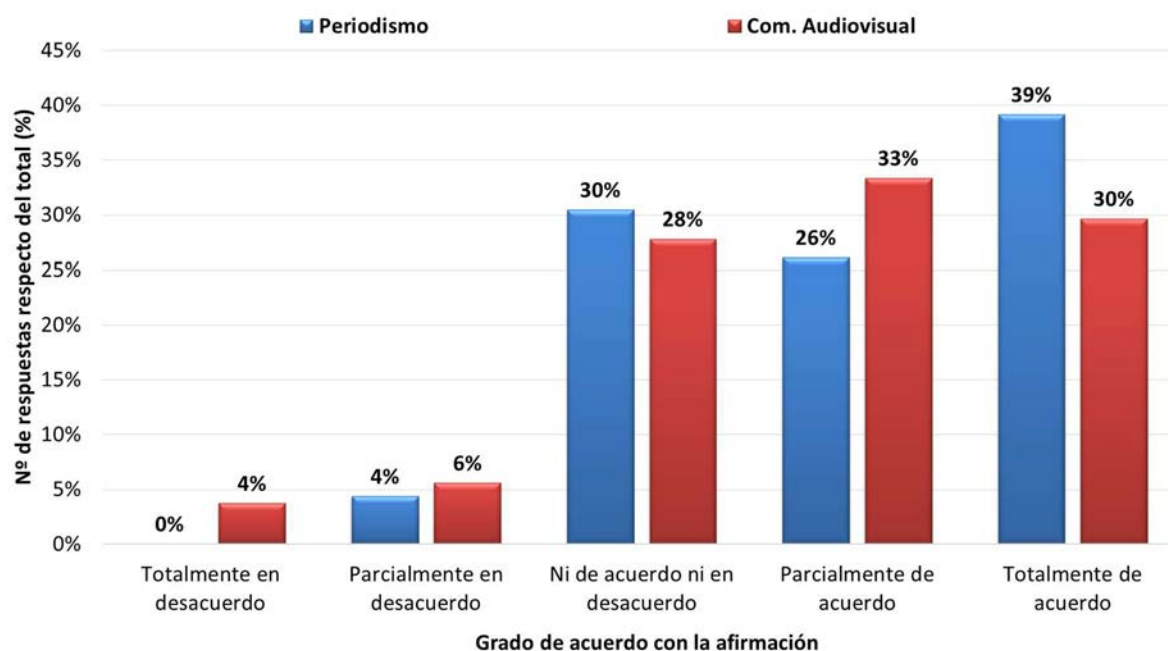


Figura 642

Pregunta D.03 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial



Resultados pregunta D.03

Figura 643

Pregunta D.03 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

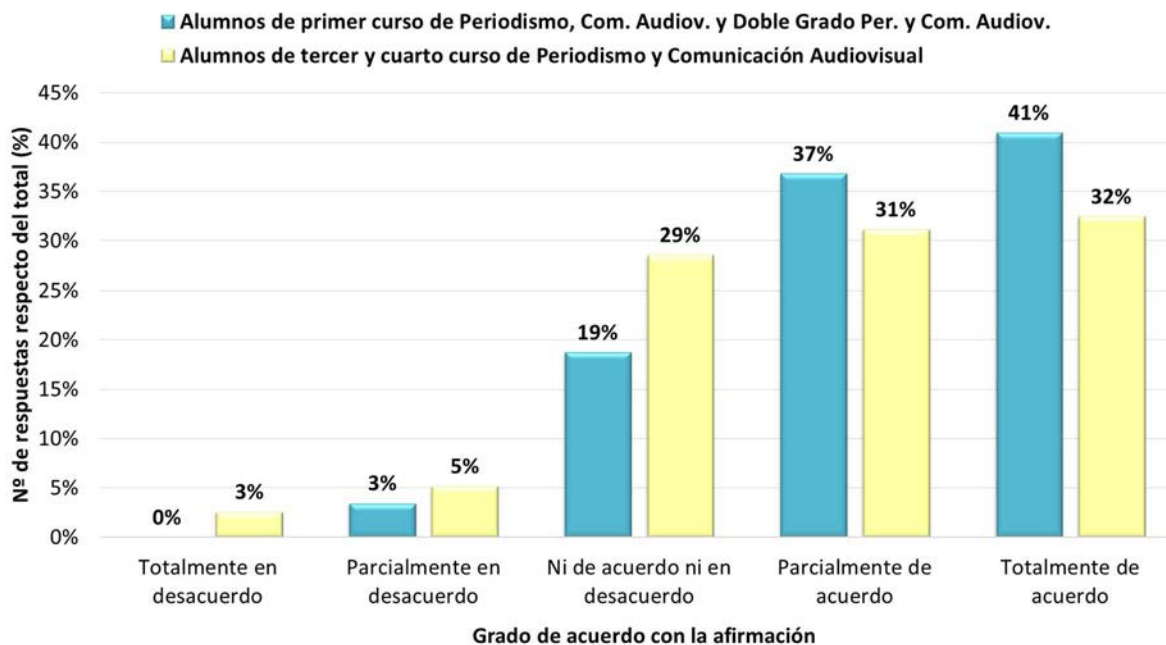


Figura 644

Pregunta D.03 - Resultados UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

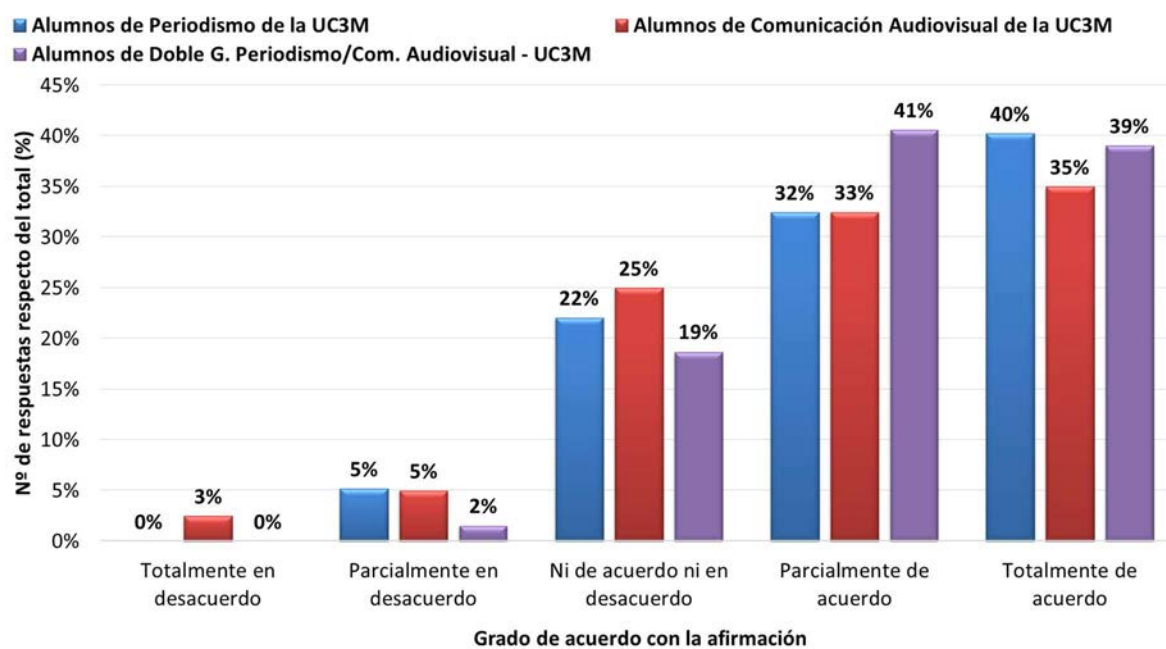


Figura 645

Pregunta D.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

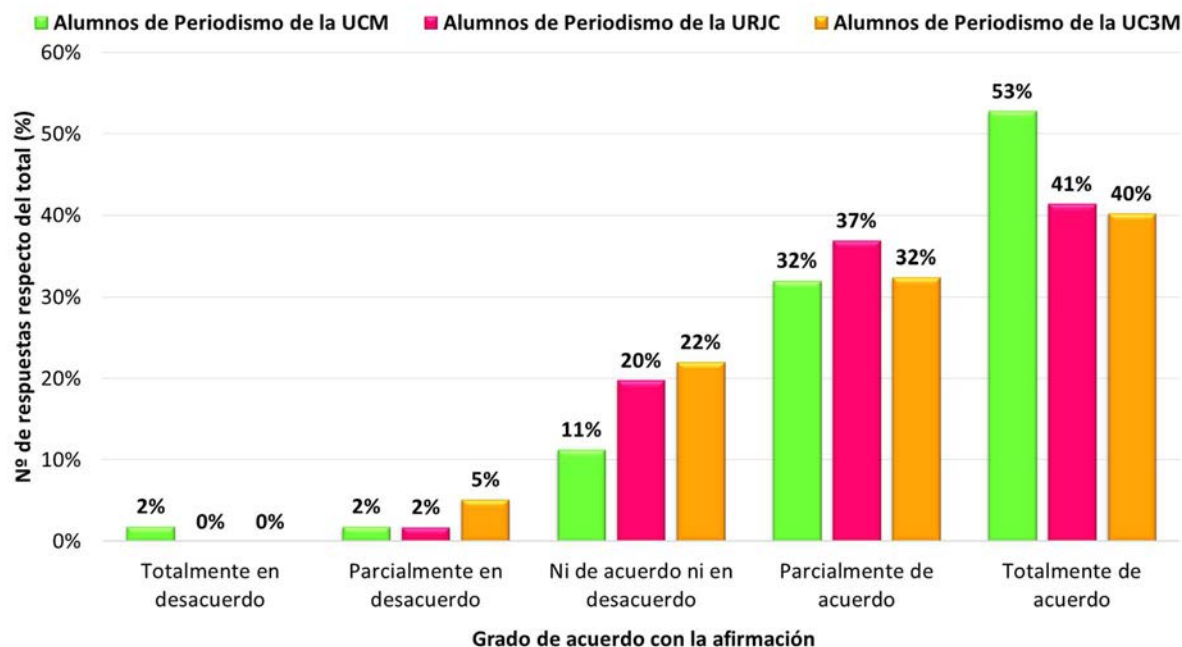
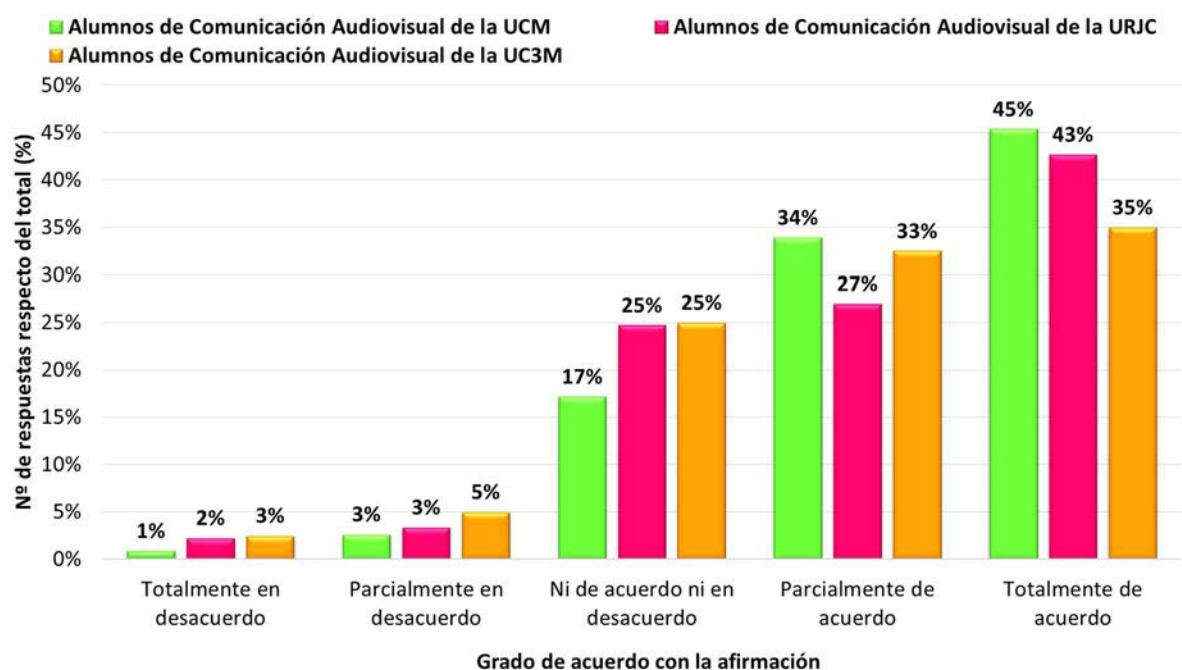


Figura 646

Pregunta D.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial



Resultados pregunta D.03

Figura 647

Pregunta D.03 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

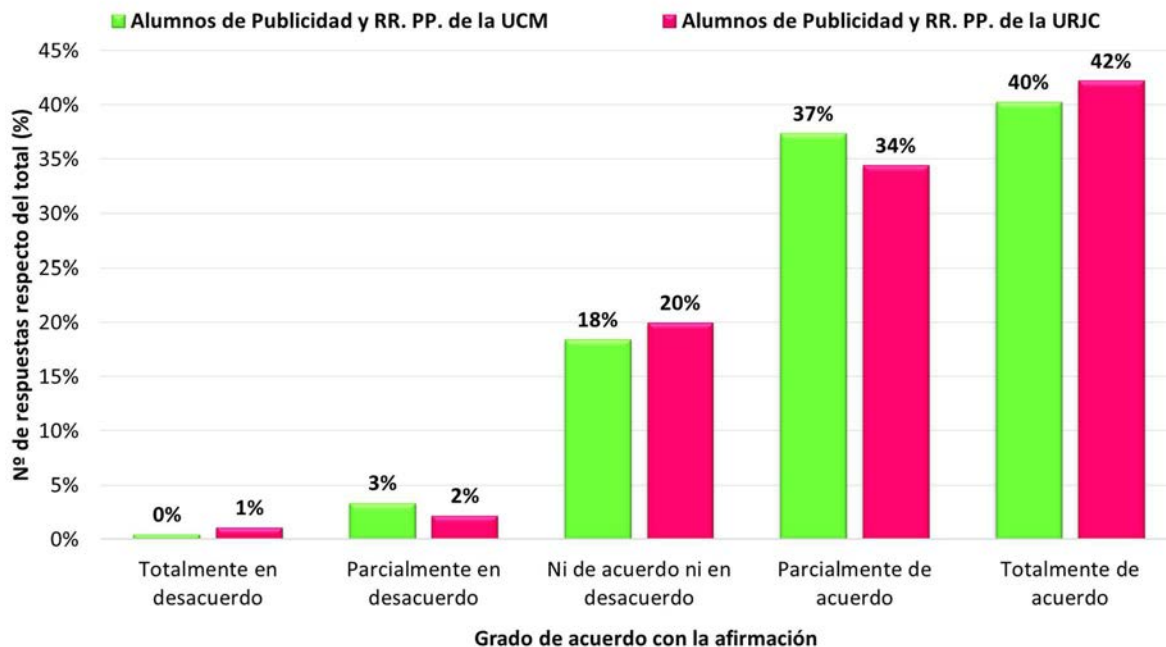


Figura 648

Pregunta D.03 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

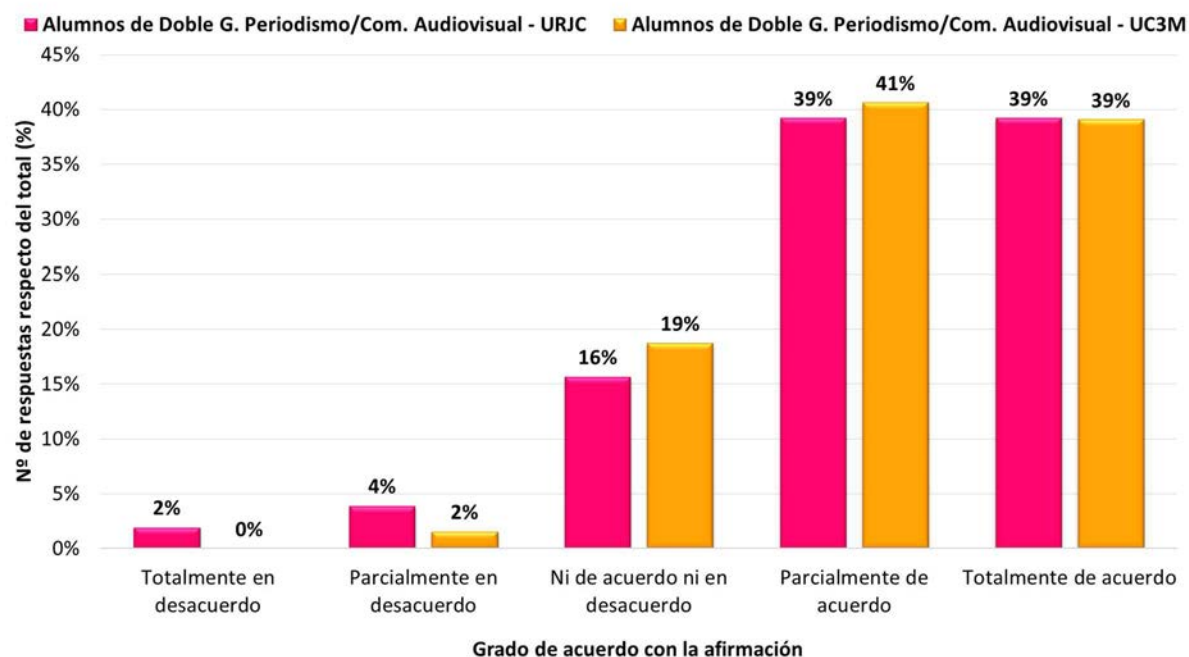


Figura 649

Pregunta D.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

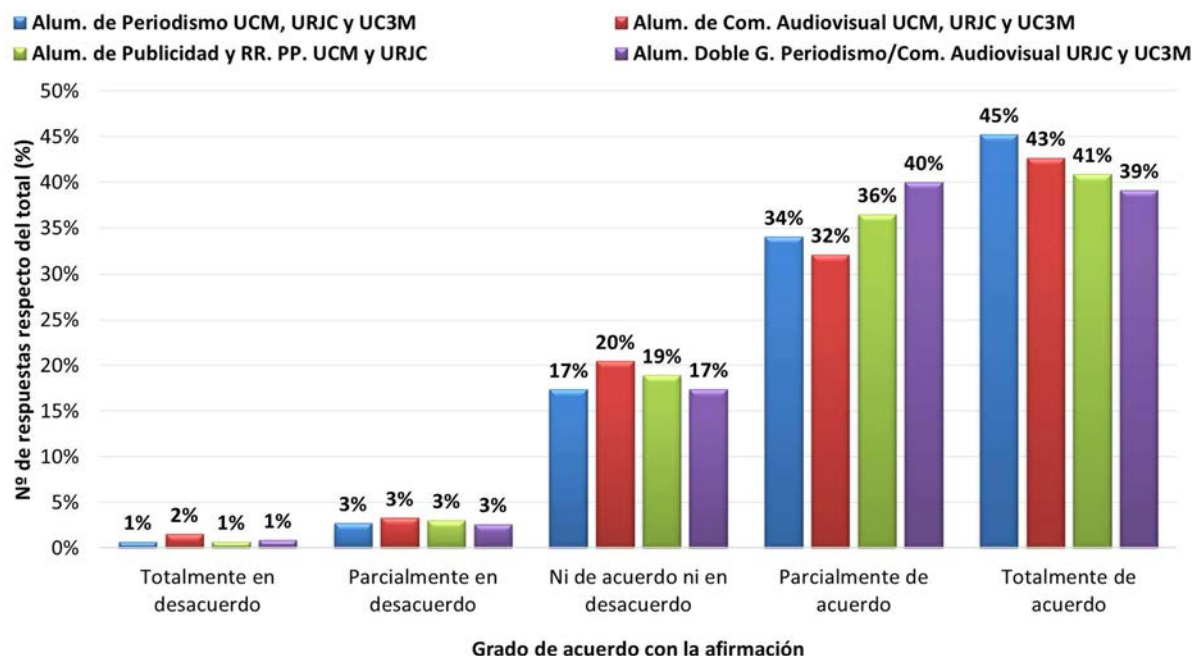
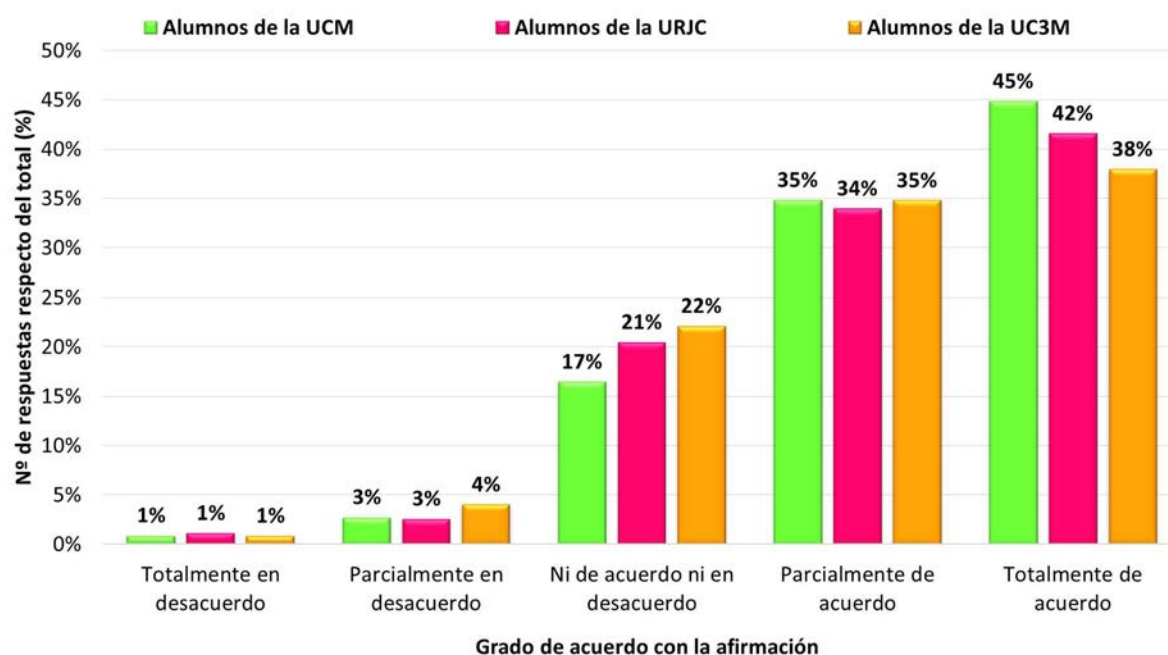


Figura 650

Pregunta D.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la relación con sus profesores sería más cercana y cordial



B.4.4 Resultados de la pregunta D.04

Figura 651

Pregunta D.04 - Resultados UCM - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

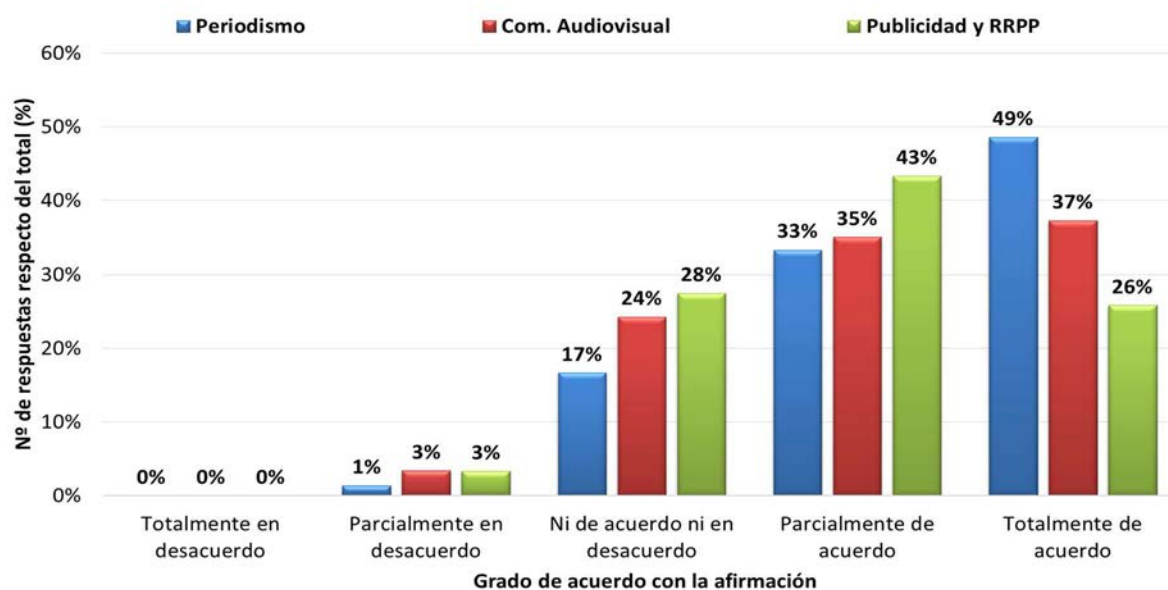
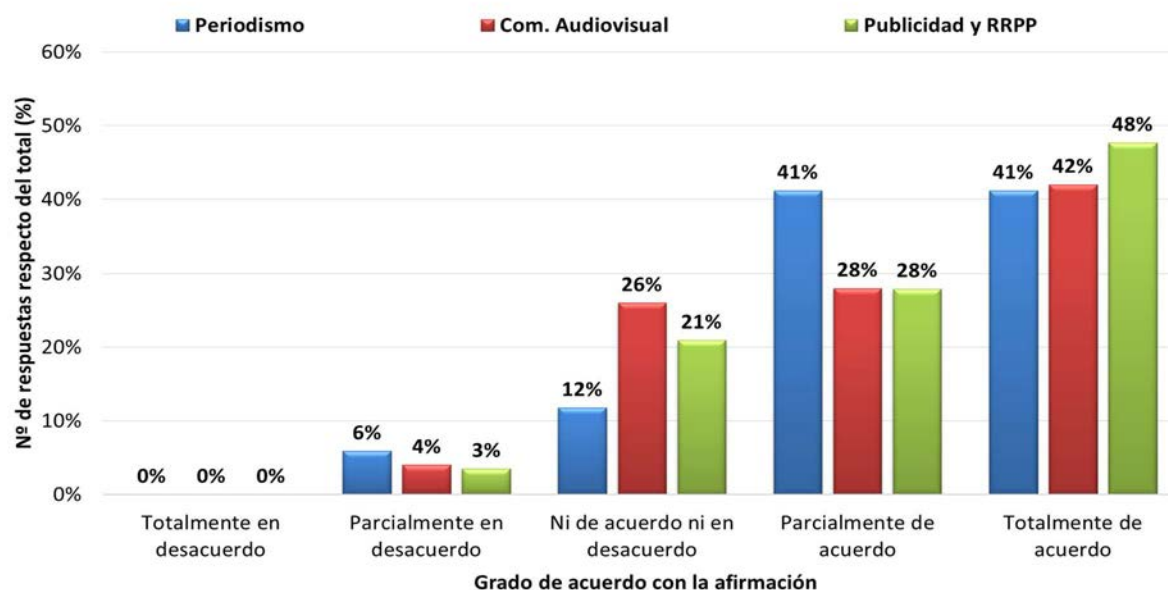


Figura 652

Pregunta D.04 - Resultados UCM - 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje



Resultados pregunta D.04

Figura 653

Pregunta D.04 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

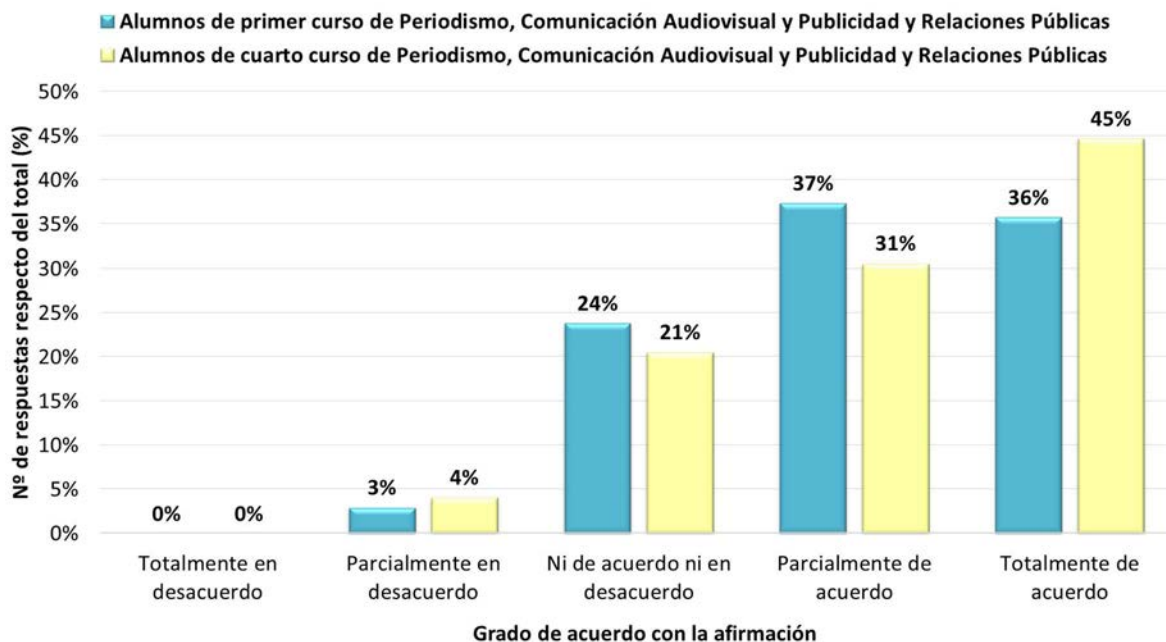


Figura 654

Pregunta D.04 - Resultados UCM especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

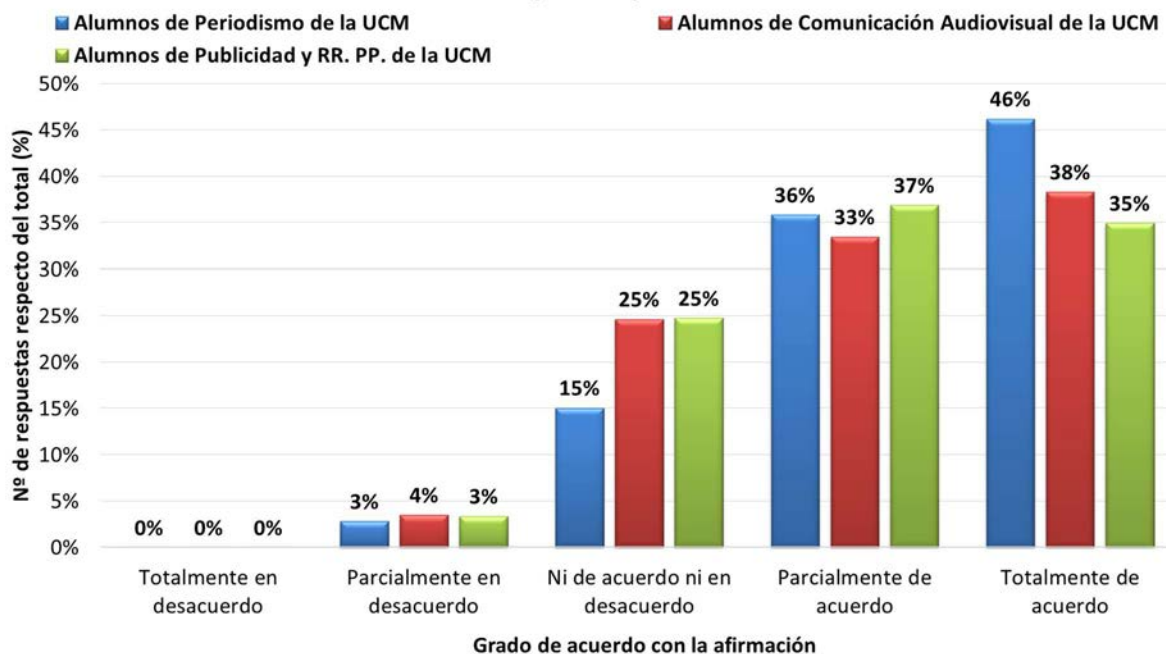


Figura 655

Pregunta D.04 - Resultados URJC - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

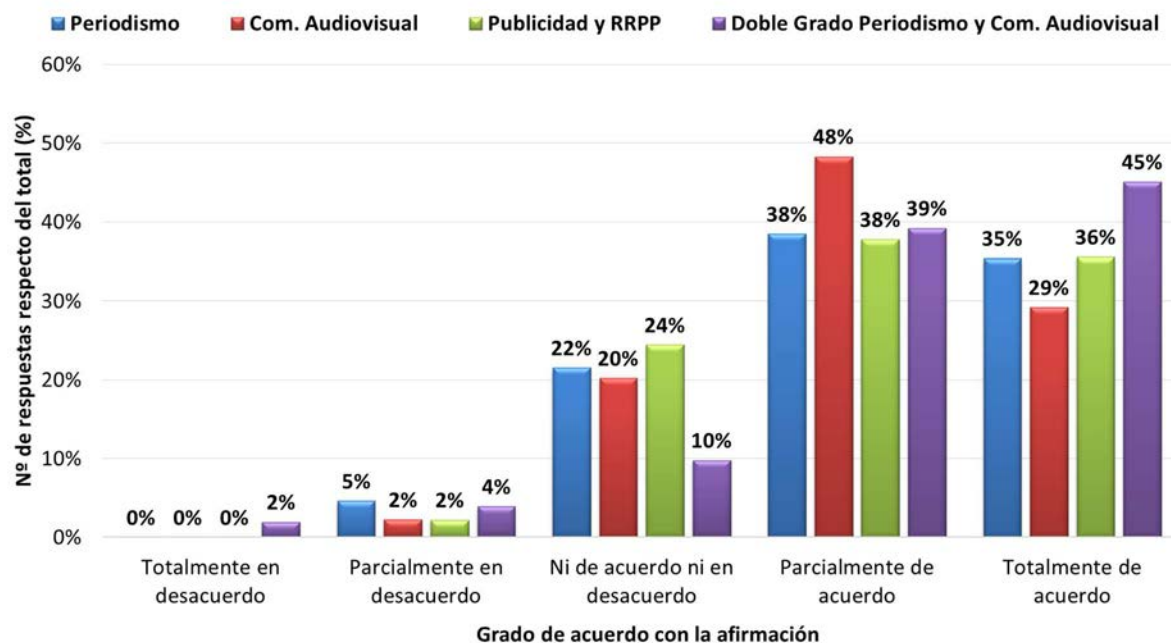
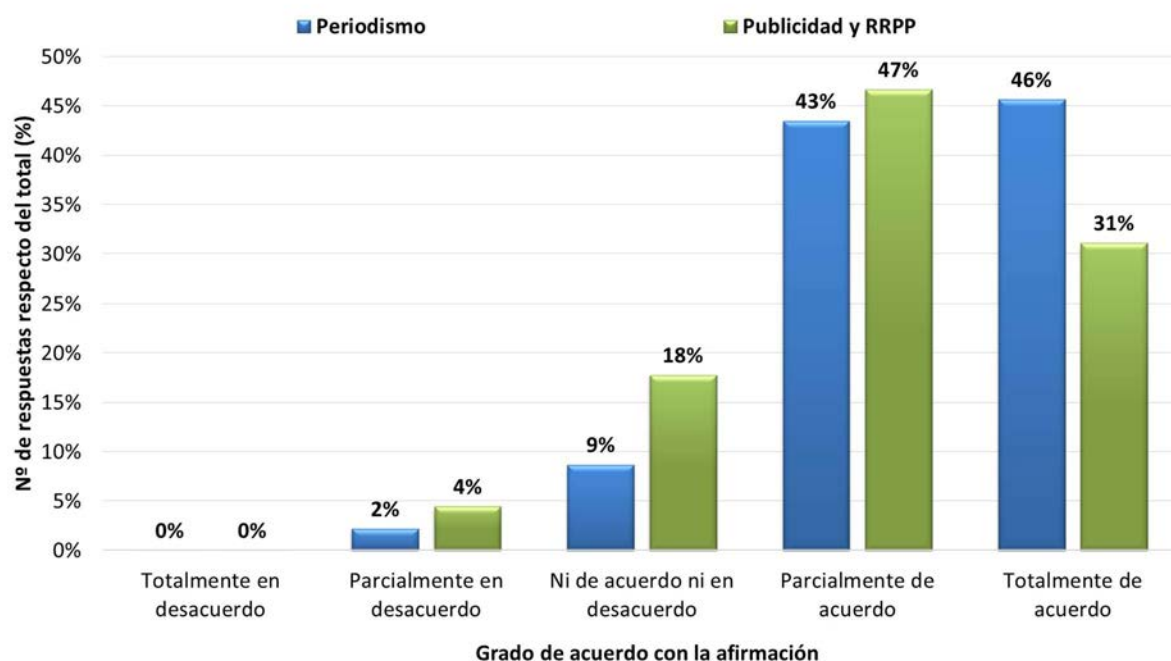


Figura 656

Pregunta D.04 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje



Resultados pregunta D.04

Figura 657

Pregunta D.04 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

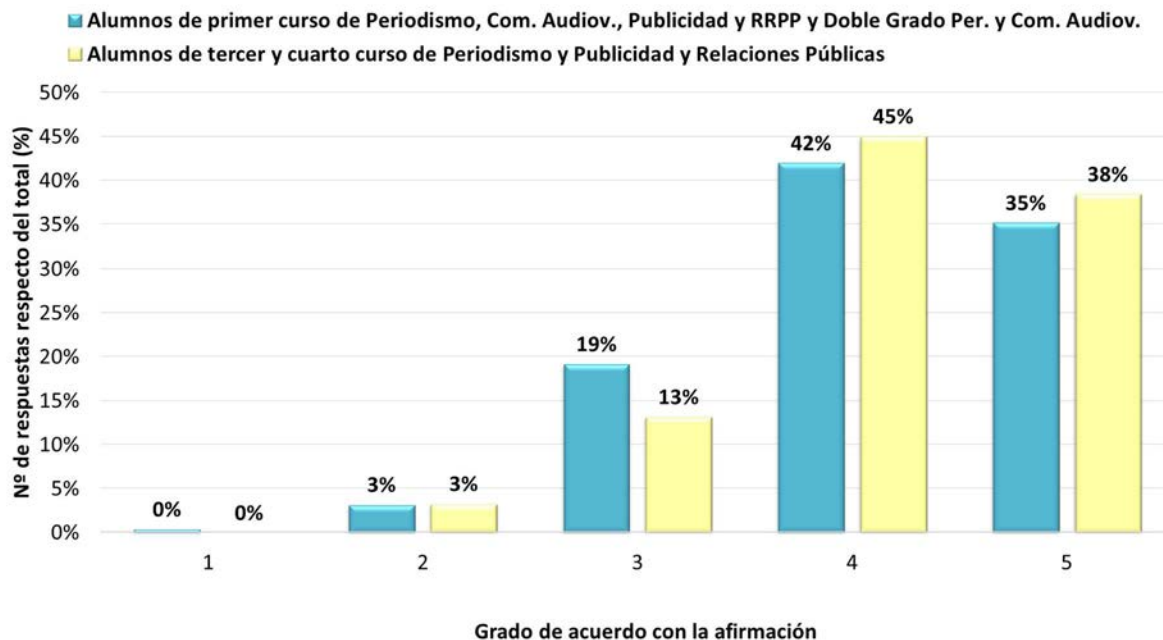


Figura 658

Pregunta D.04 - Resultados URJC especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

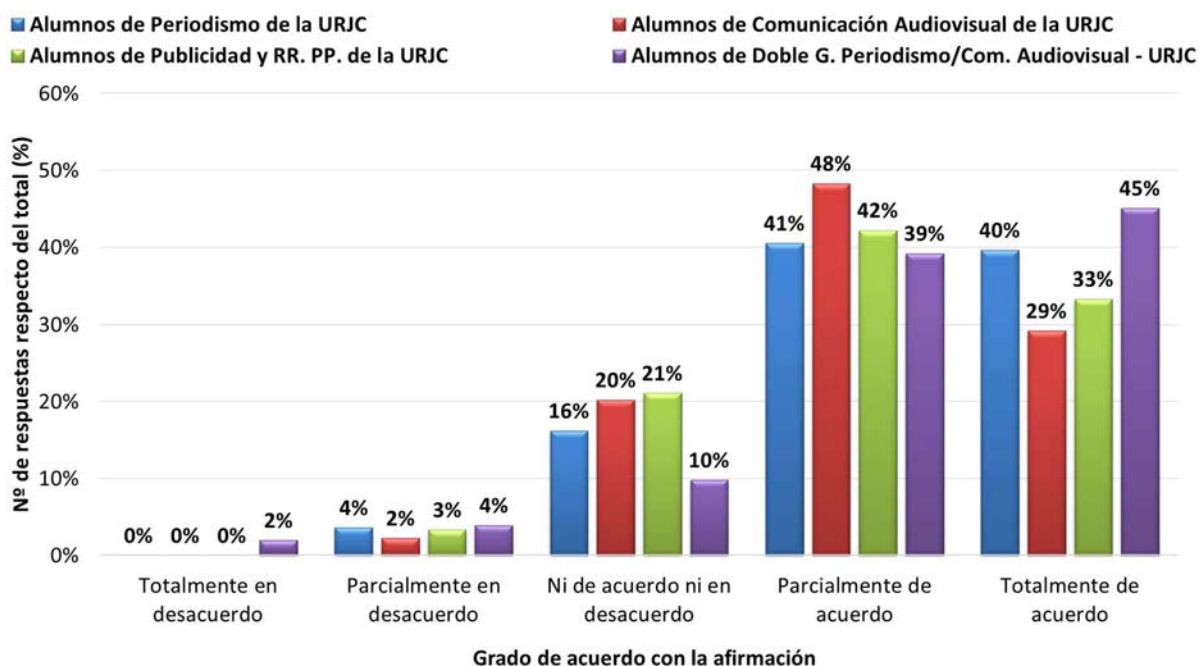


Figura 659

Pregunta D.04 - Resultados UC3M - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

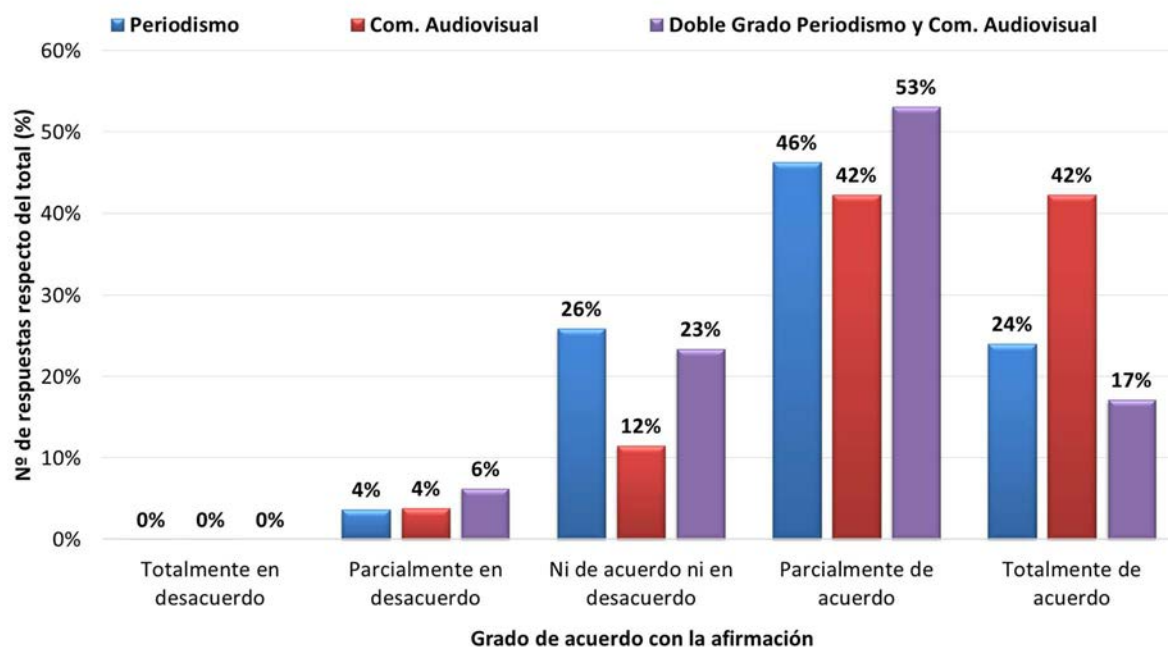
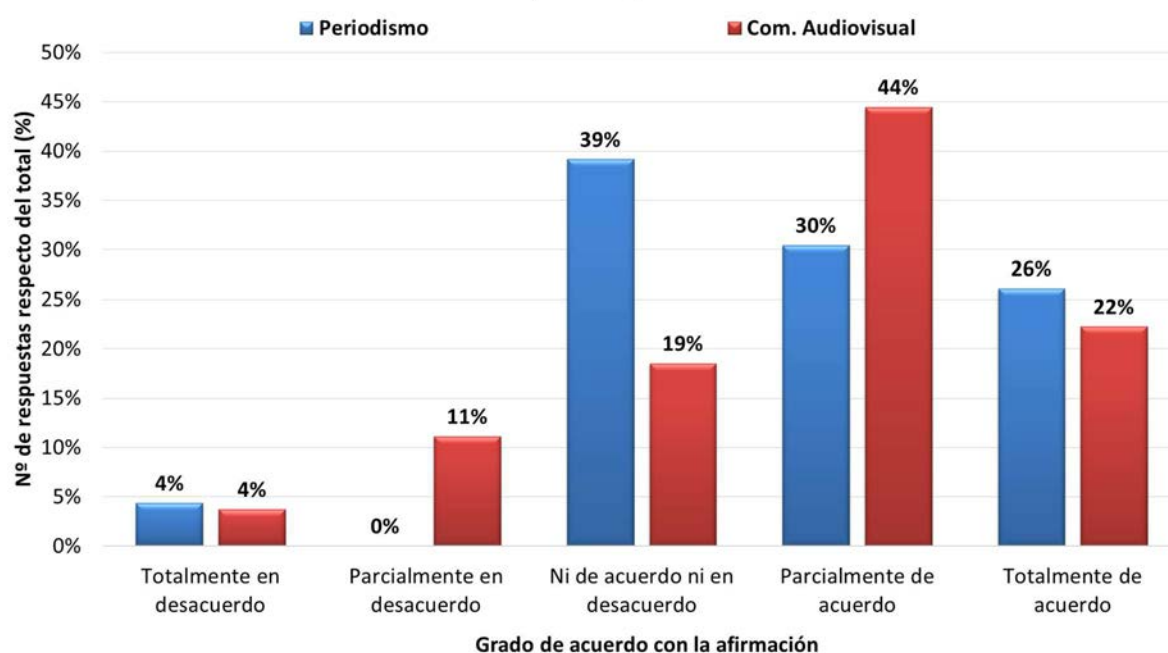


Figura 660

Pregunta D.04 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje



Resultados pregunta D.04

Figura 661

Pregunta D.04 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

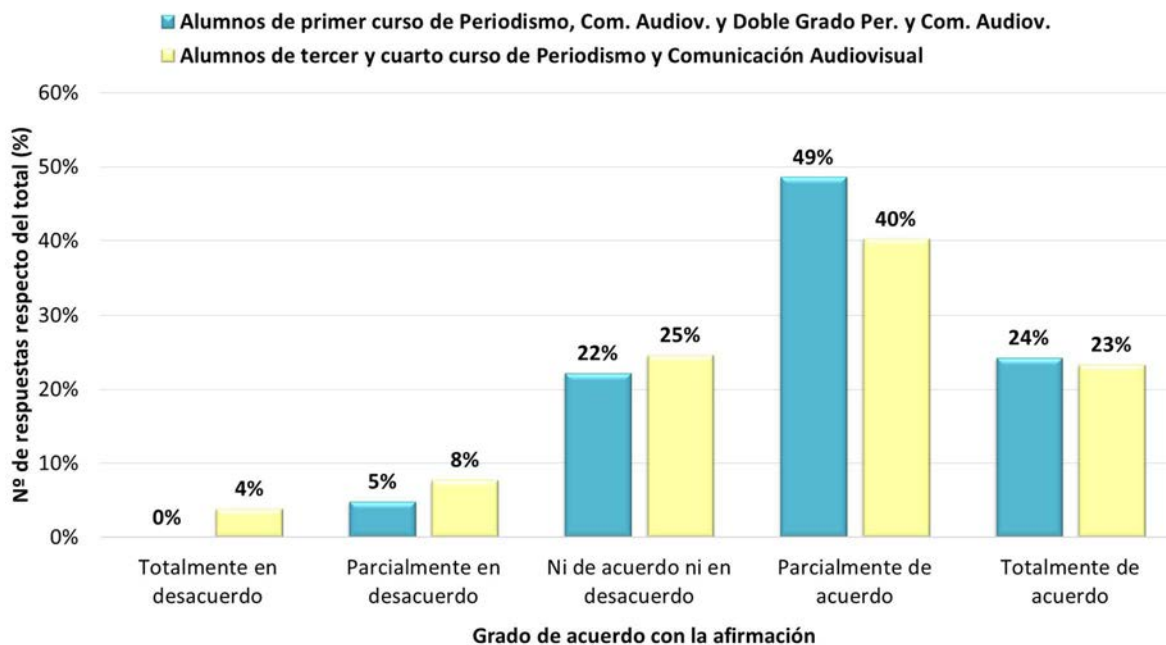


Figura 662

Pregunta D.04 - Resultados UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

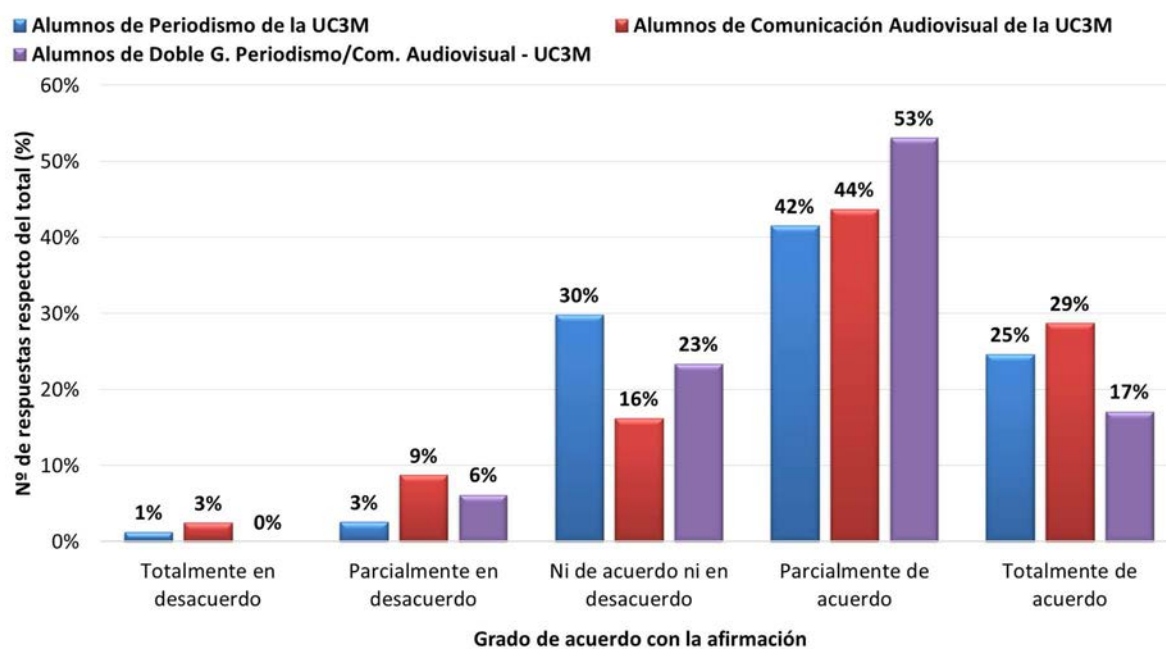


Figura 663

Pregunta D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

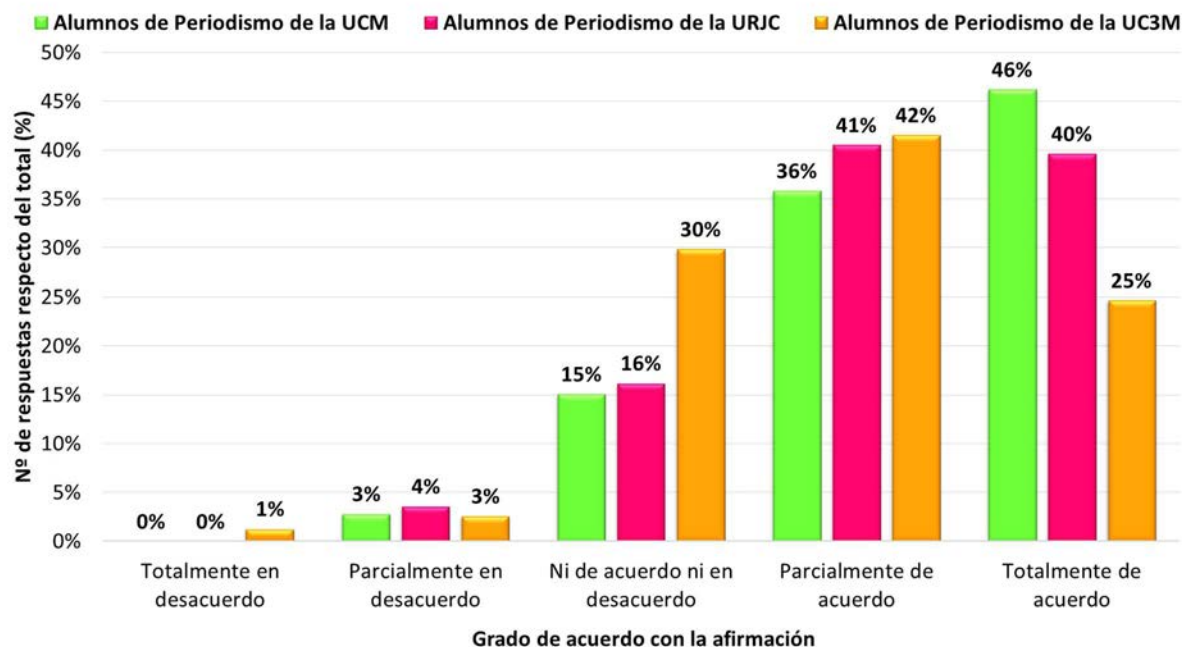
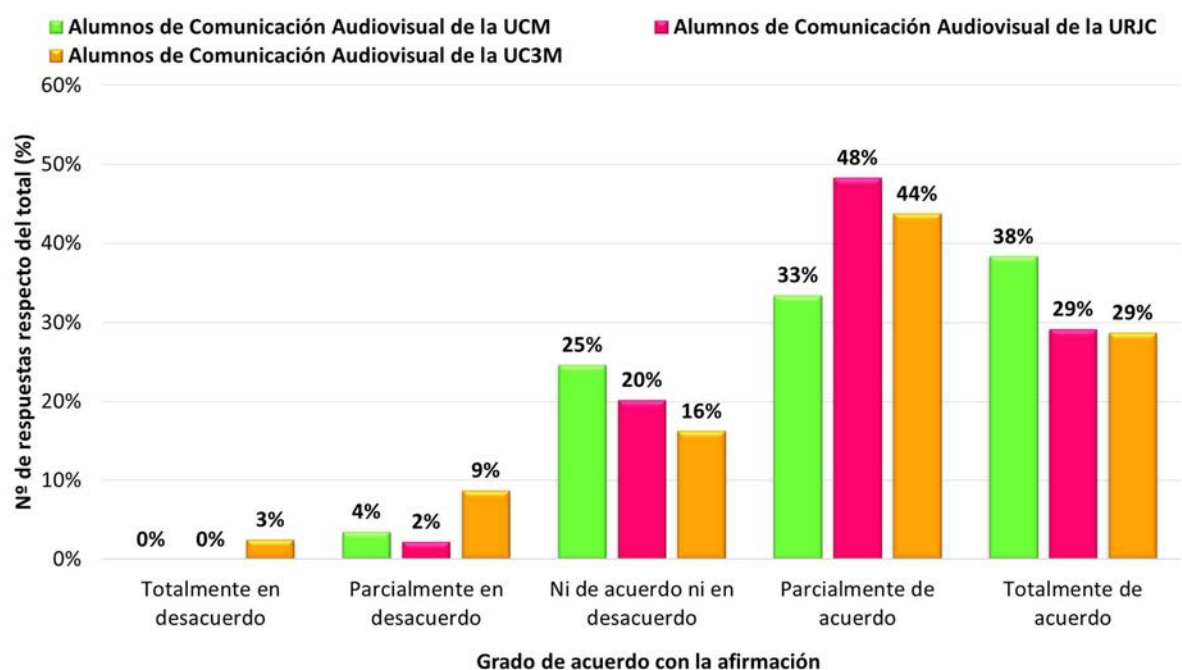


Figura 664

Pregunta D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje



Resultados pregunta D.04

Figura 665

Pregunta D.04 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

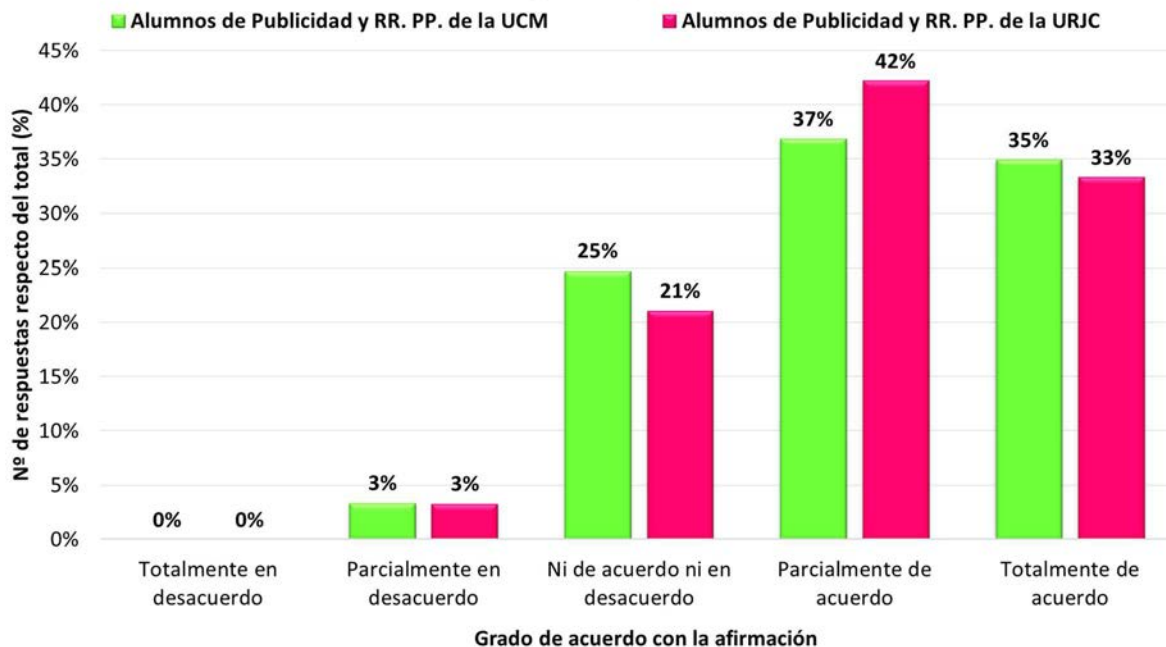


Figura 666

Pregunta D.04 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

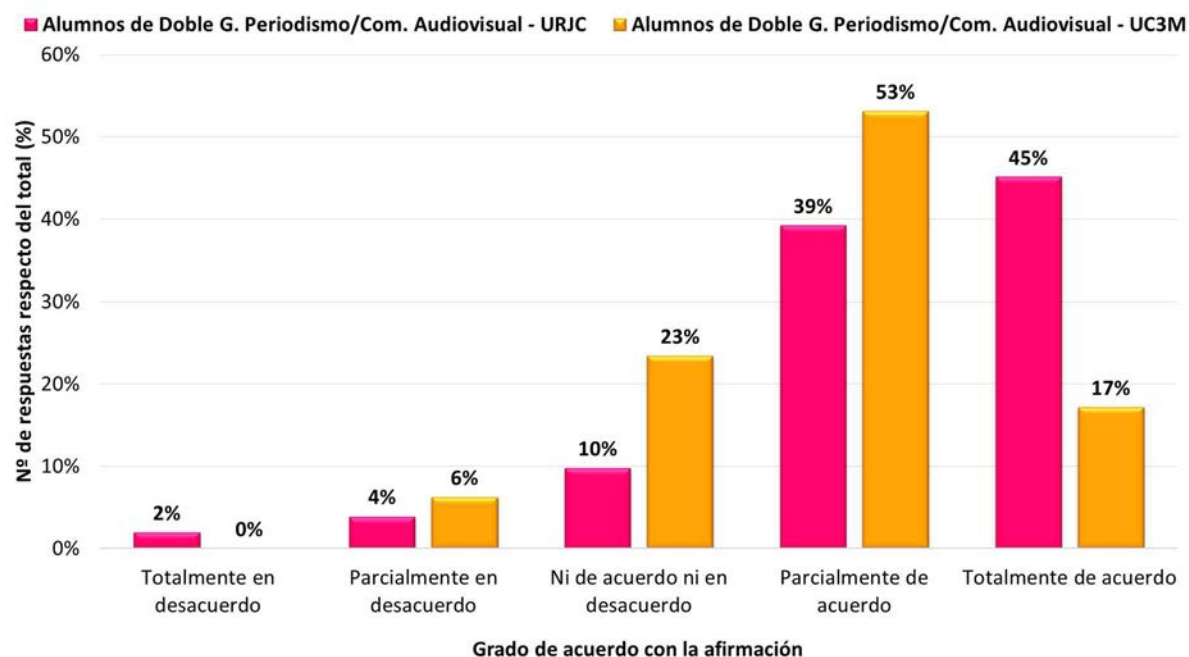


Figura 667

Pregunta D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

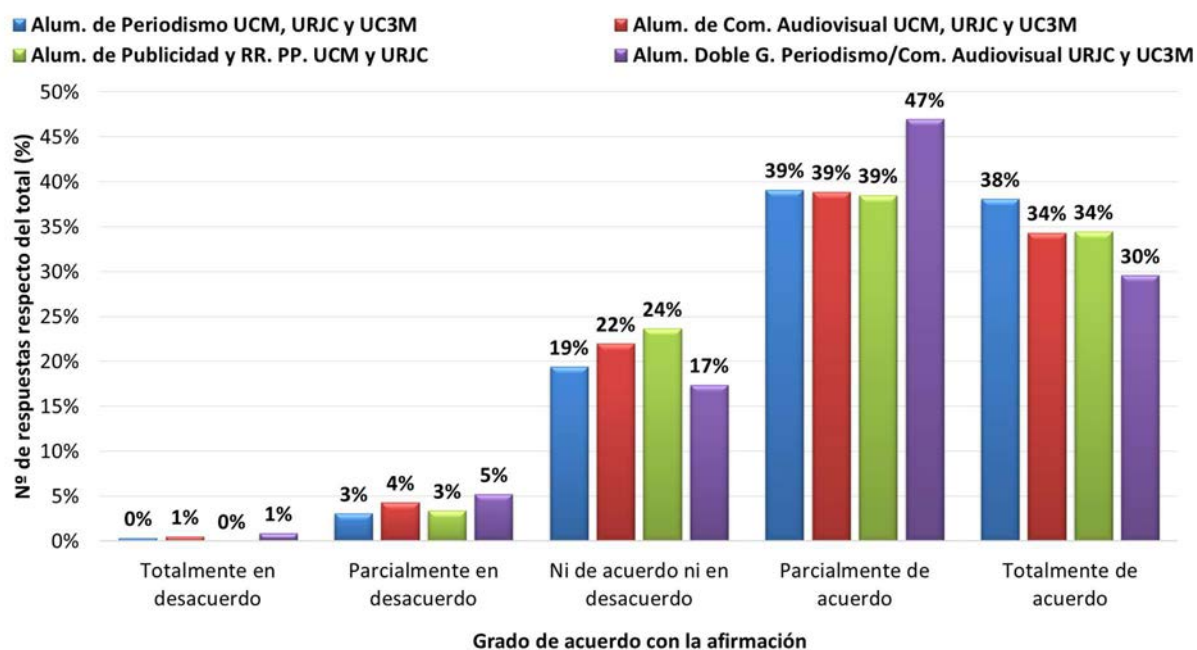
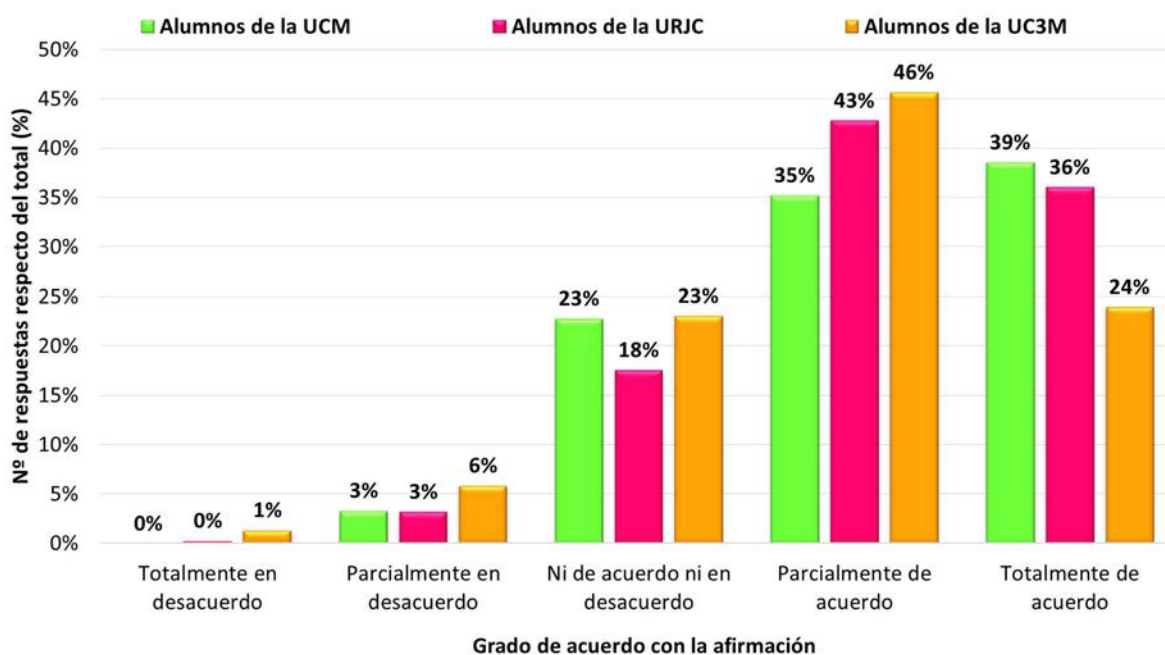


Figura 668

Pregunta D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje



B.4.5 Resultados de la pregunta D.05

Figura 669

Pregunta D.05 - Resultados UCM - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente

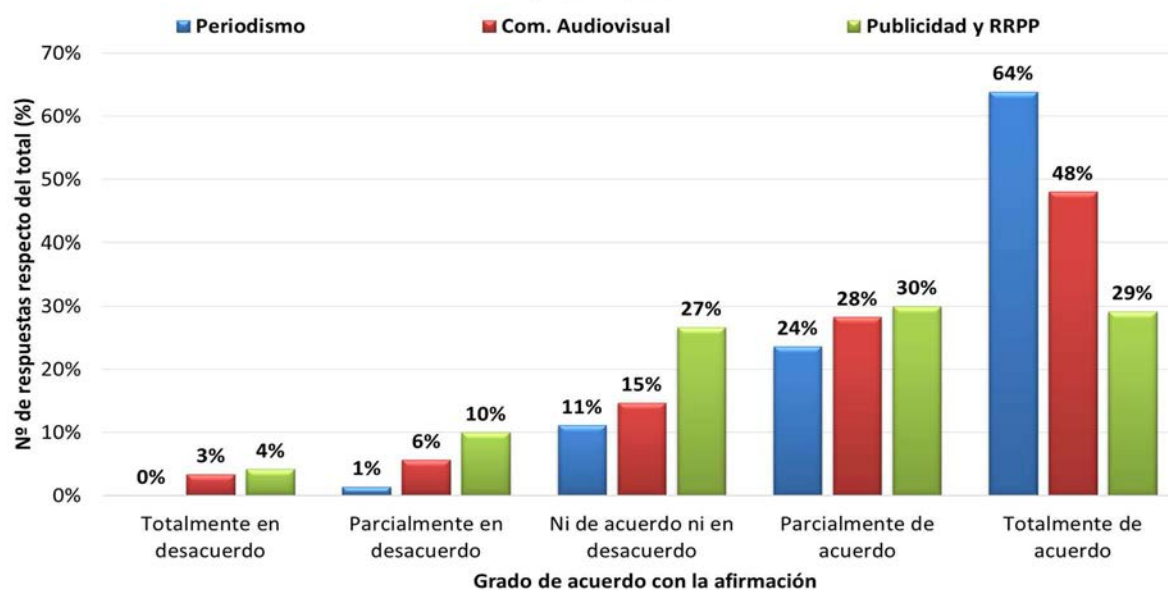
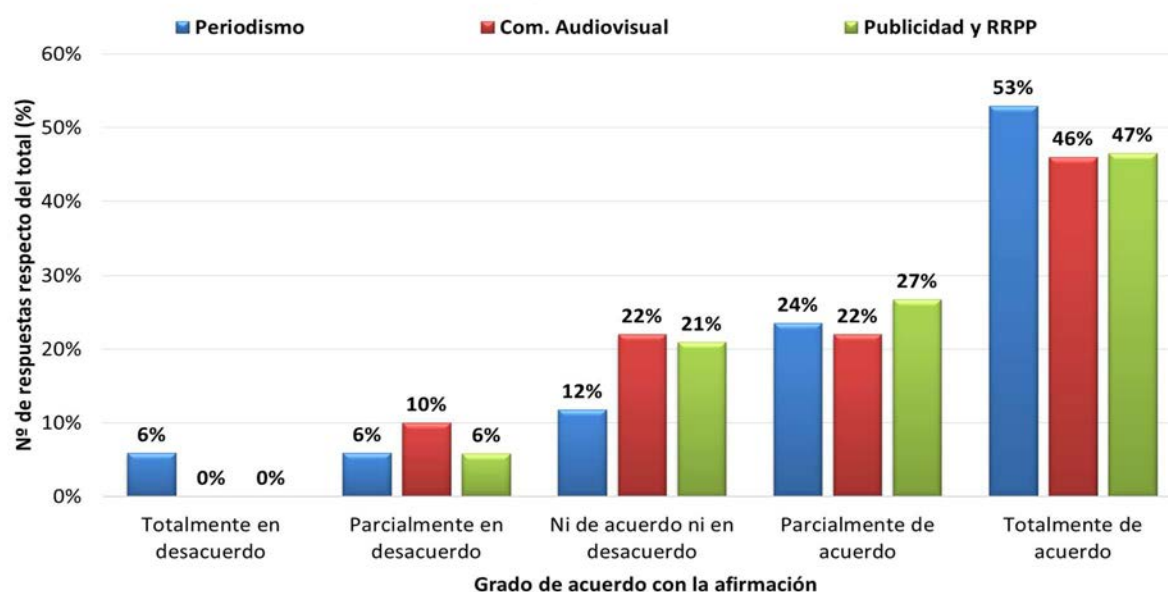


Figura 670

Pregunta D.05 - Resultados UCM - 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente



Resultados pregunta D.05

Figura 671

Pregunta D.05 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente

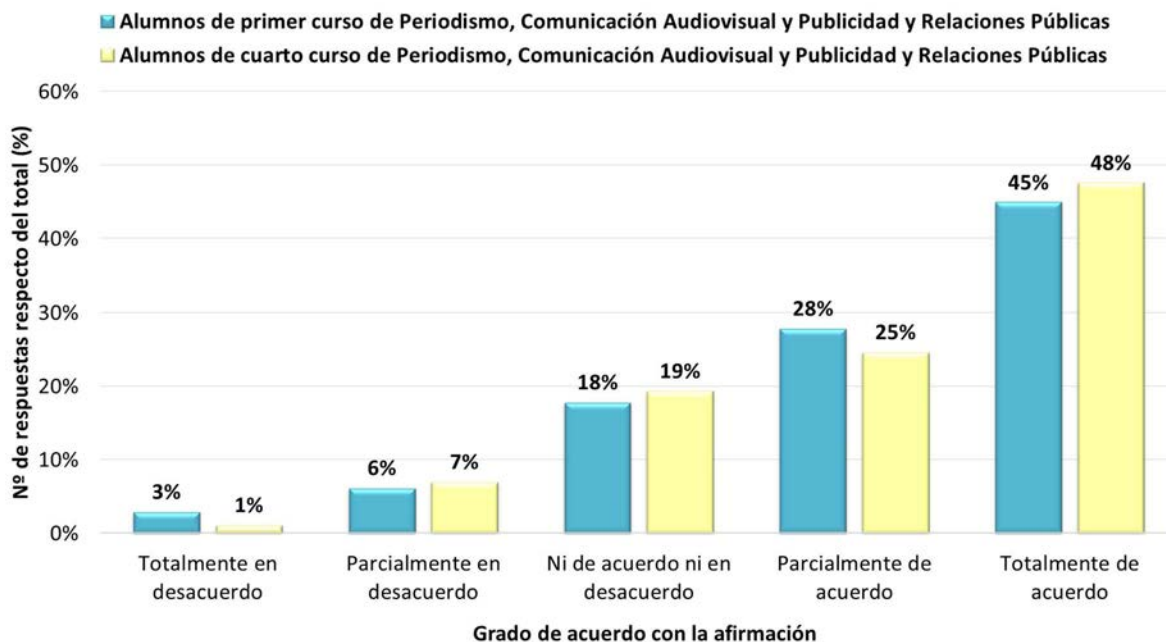


Figura 672

Pregunta D.05 - Resultados UCM especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente

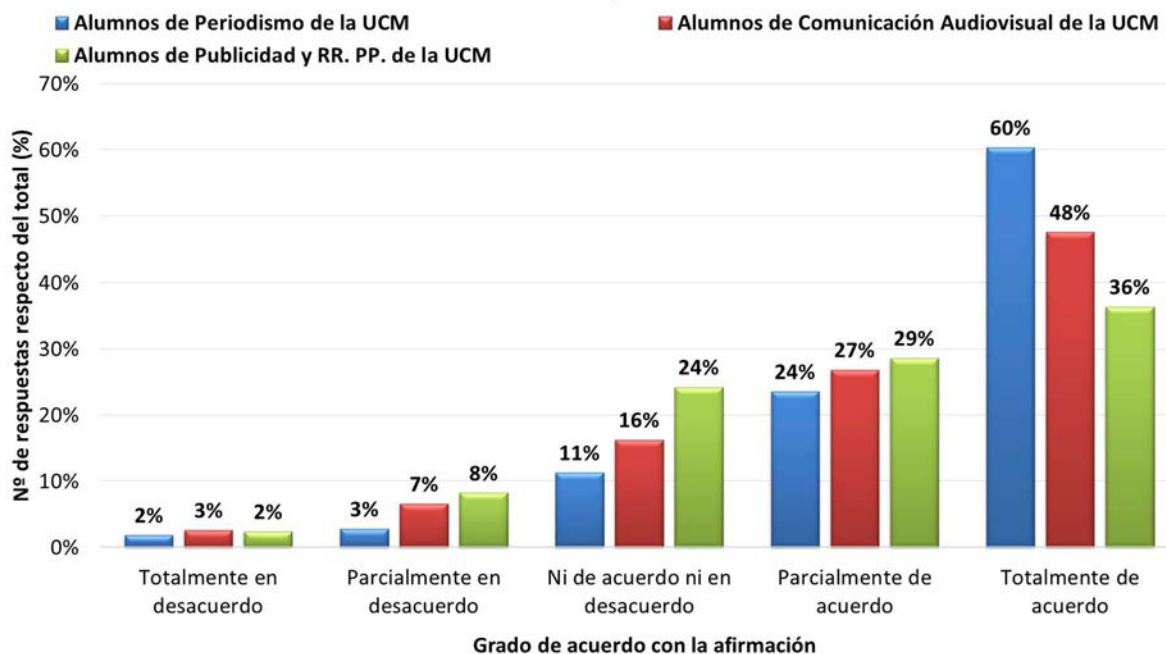


Figura 673

Pregunta D.05 - Resultados URJC - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente

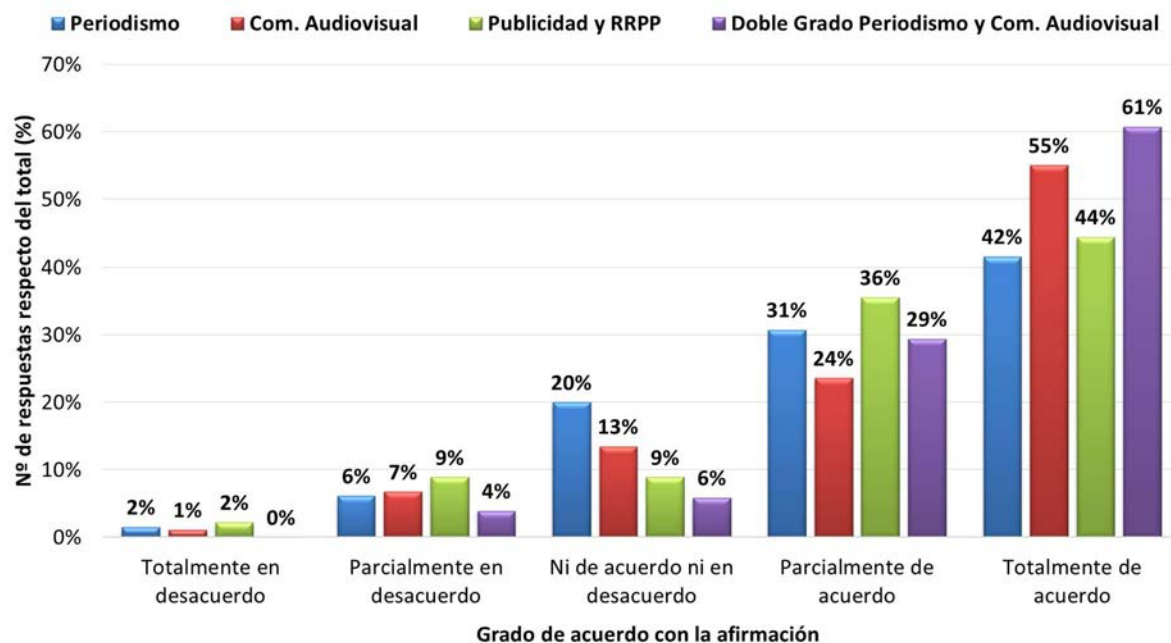
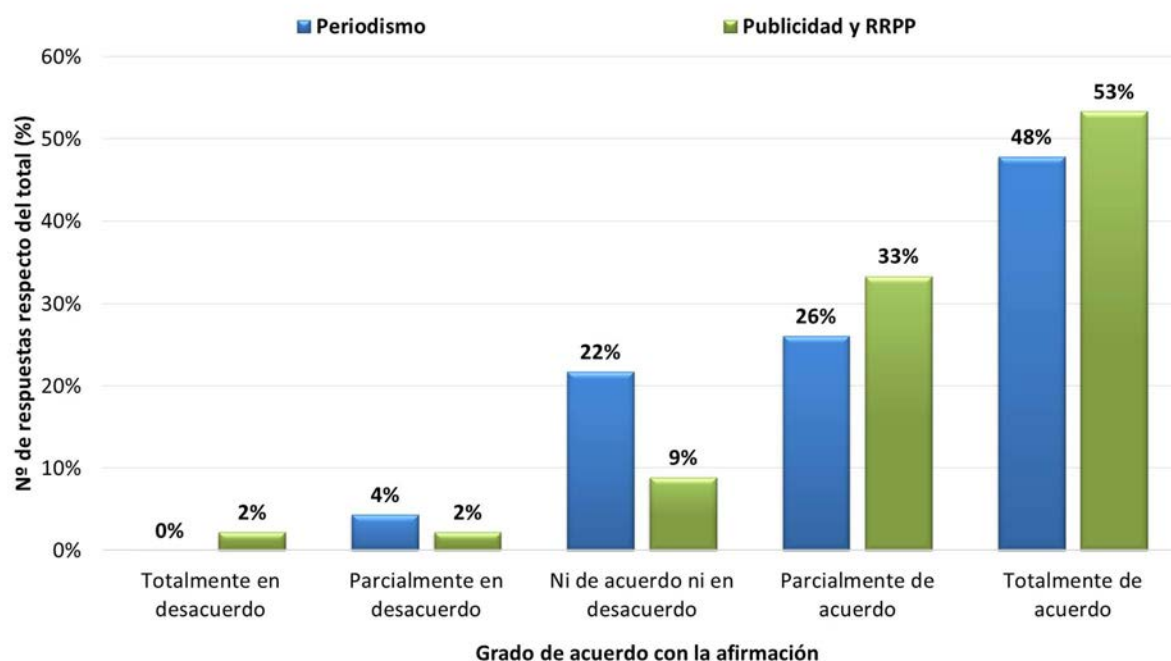


Figura 674

Pregunta D.05 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente



Resultados pregunta D.05

Figura 675

Pregunta D.05 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente

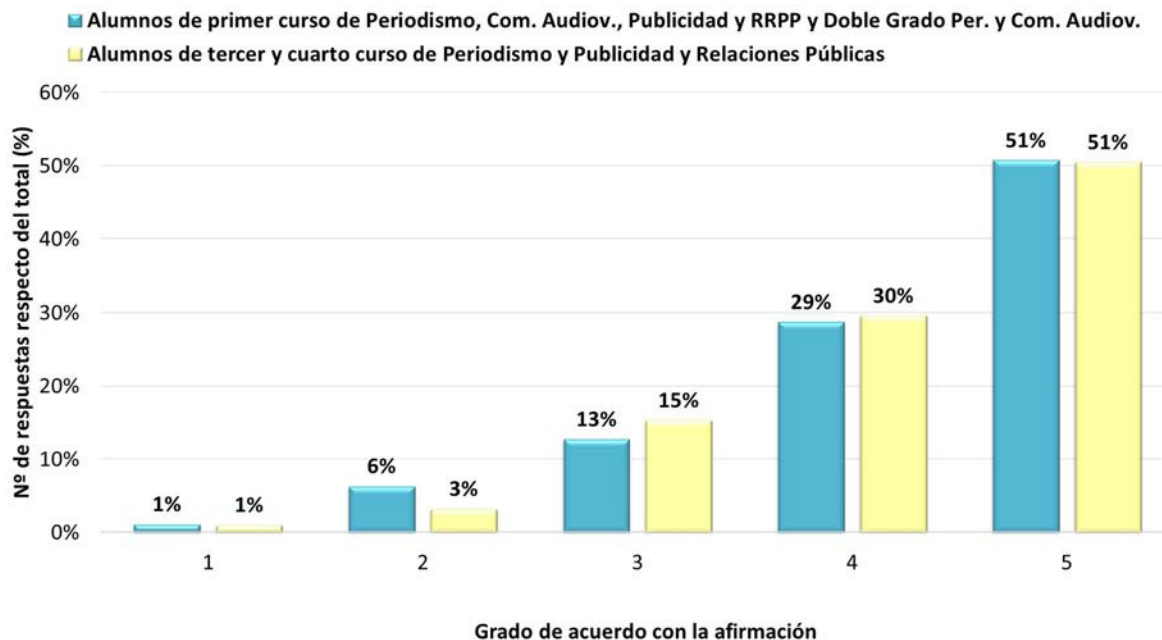


Figura 676

Pregunta D.05 - Resultados URJC especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente

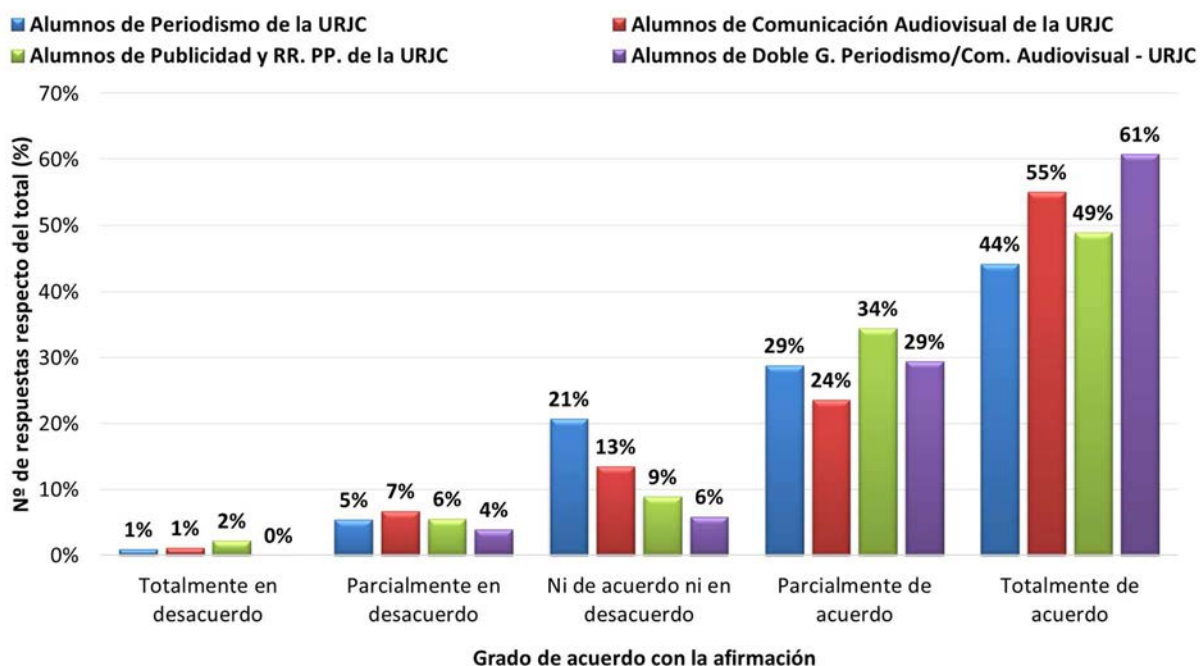


Figura 677

Pregunta D.05 - Resultados UC3M - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente

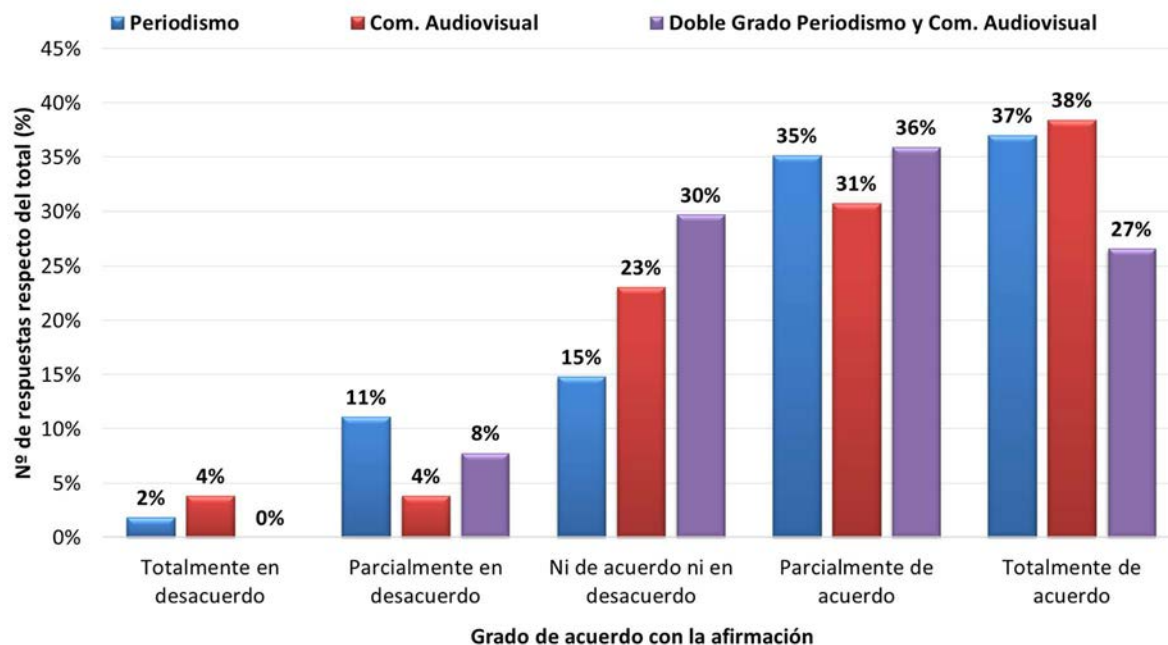


Figura 678

Pregunta D.05 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente

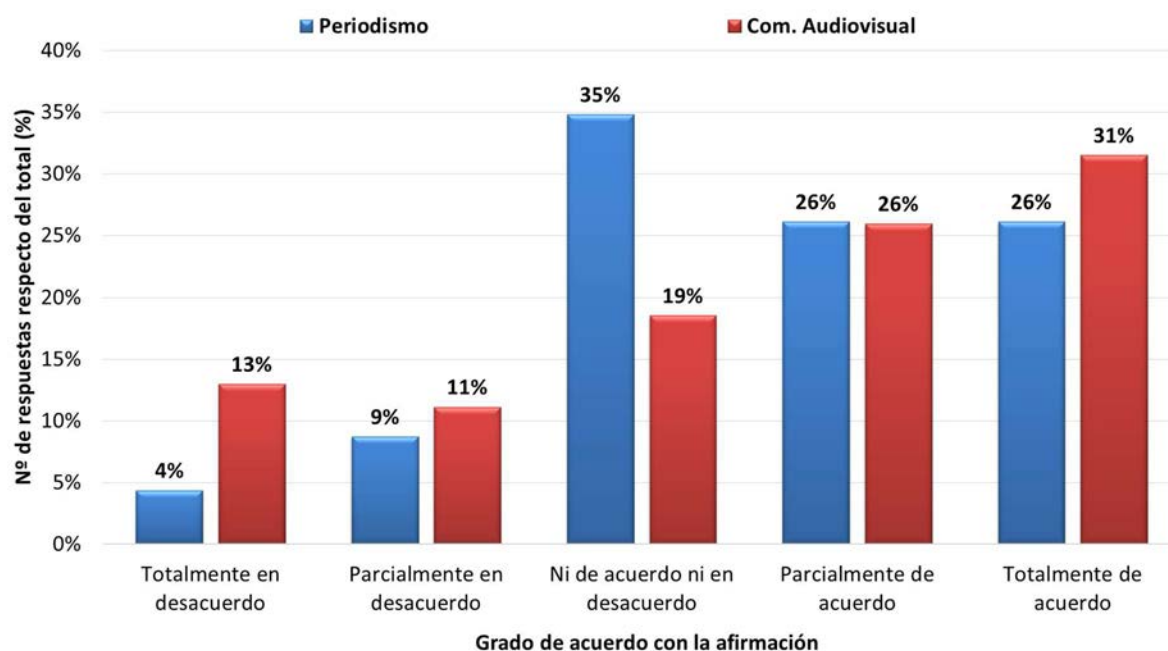


Figura 679

Pregunta D.05 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente

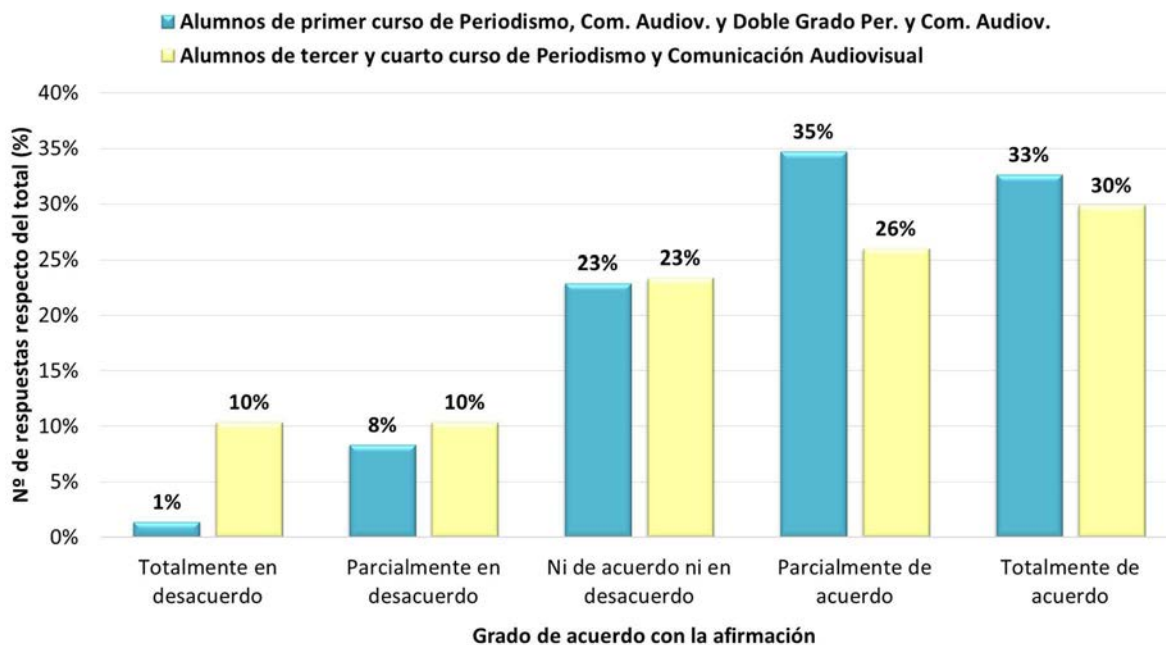


Figura 680

Pregunta D.05 - Resultados UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente

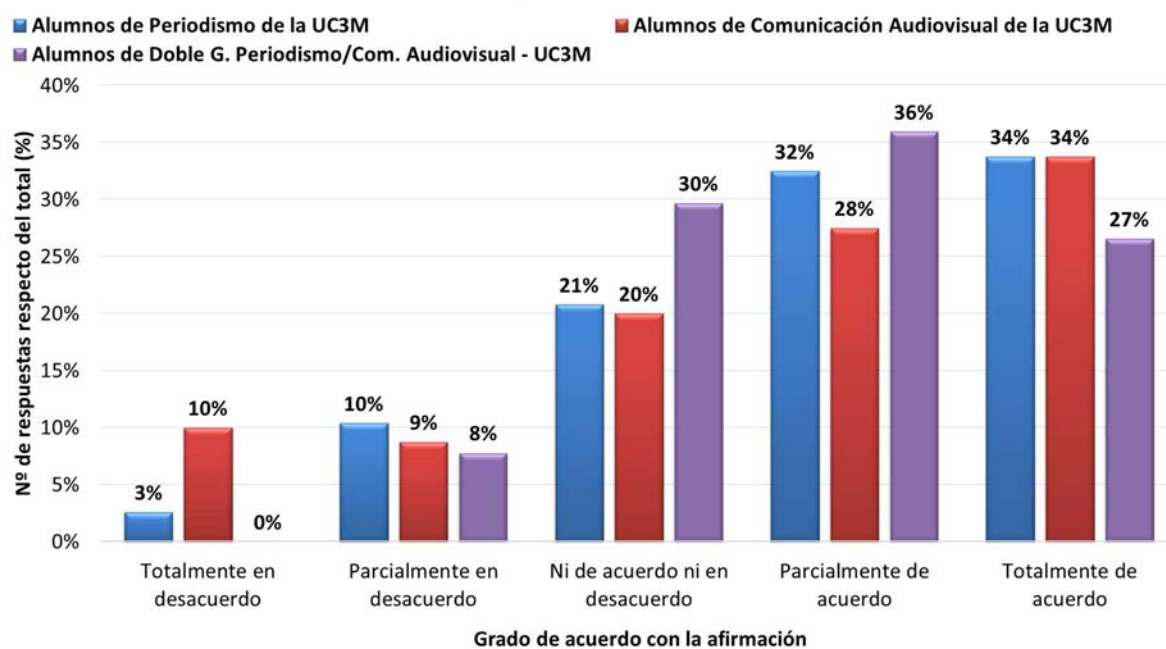


Figura 681

Pregunta D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente

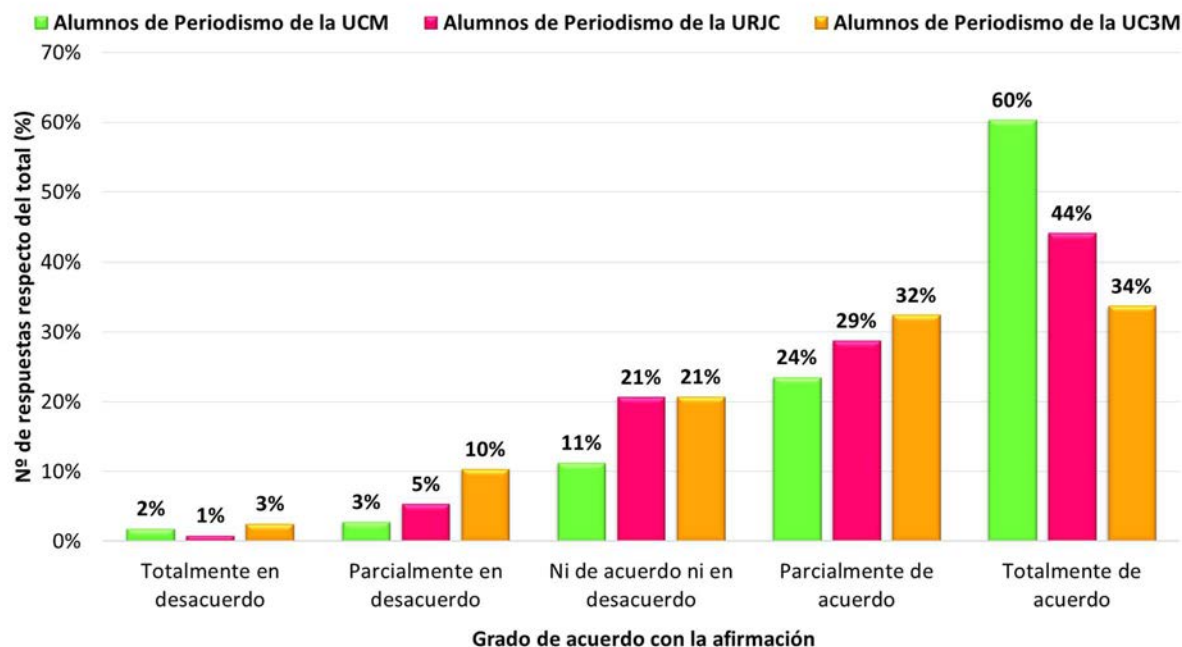
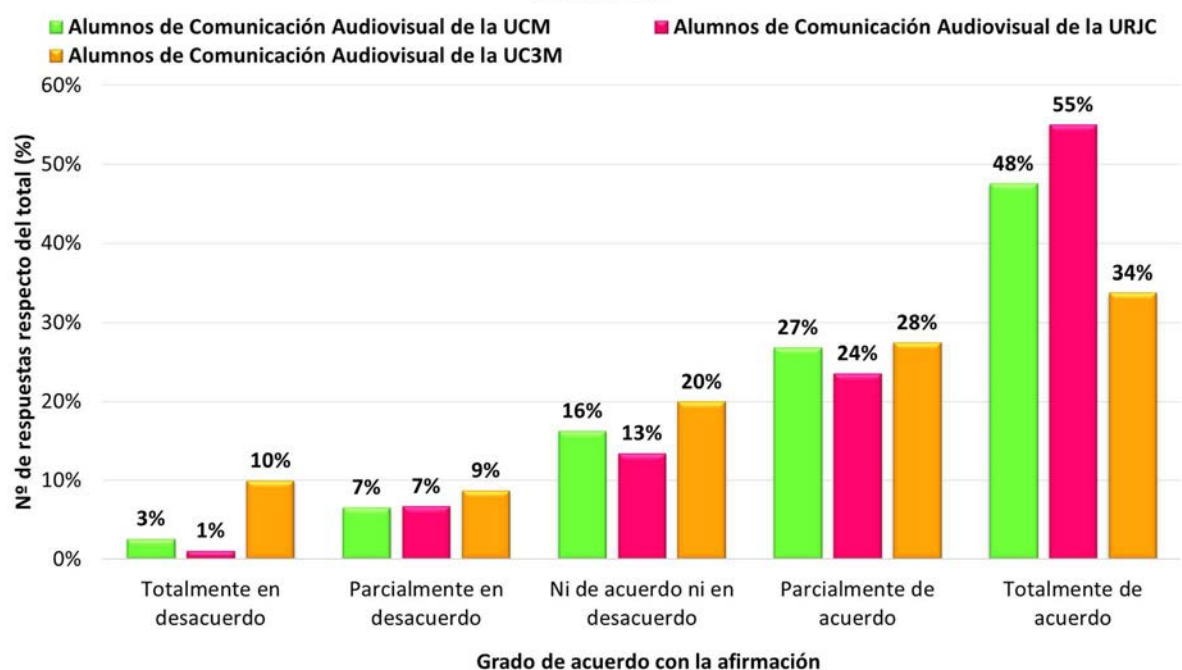


Figura 682

Pregunta D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente



Resultados pregunta D.05

Figura 683

Pregunta D.05 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente

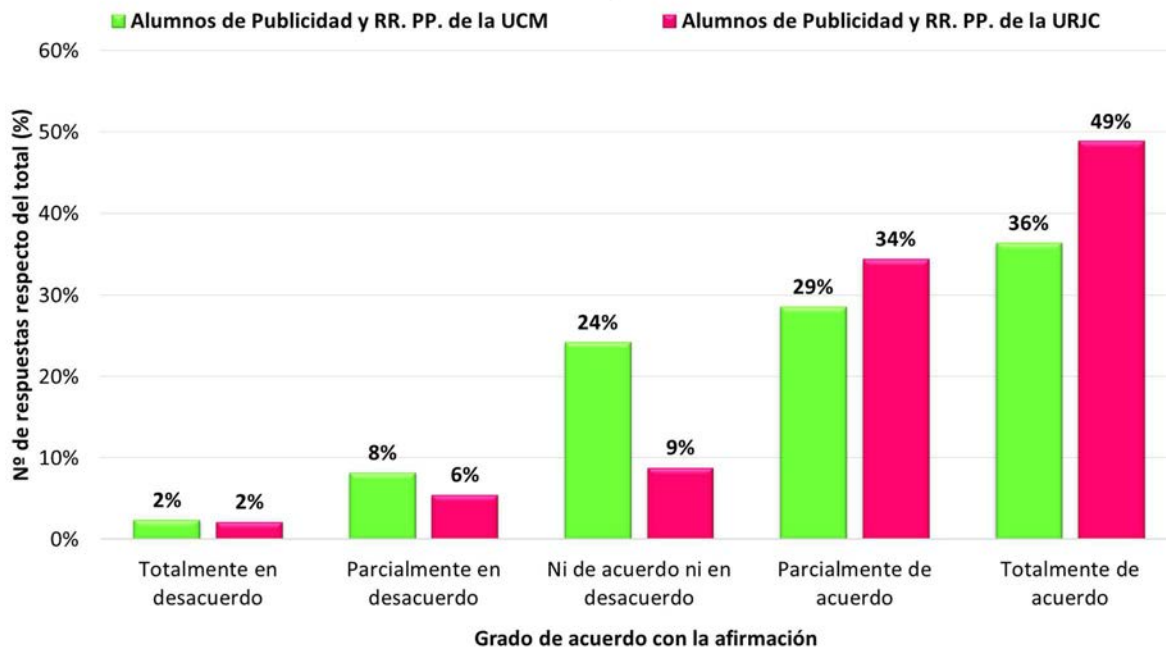


Figura 684

Pregunta D.05 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente

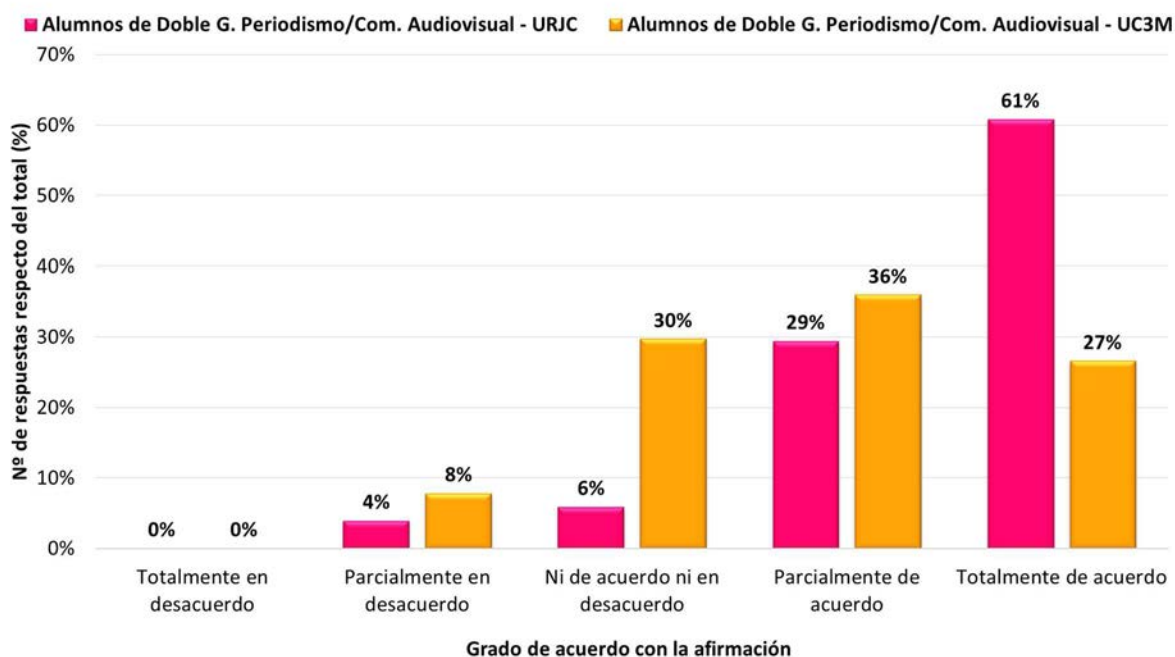


Figura 685

Pregunta D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente

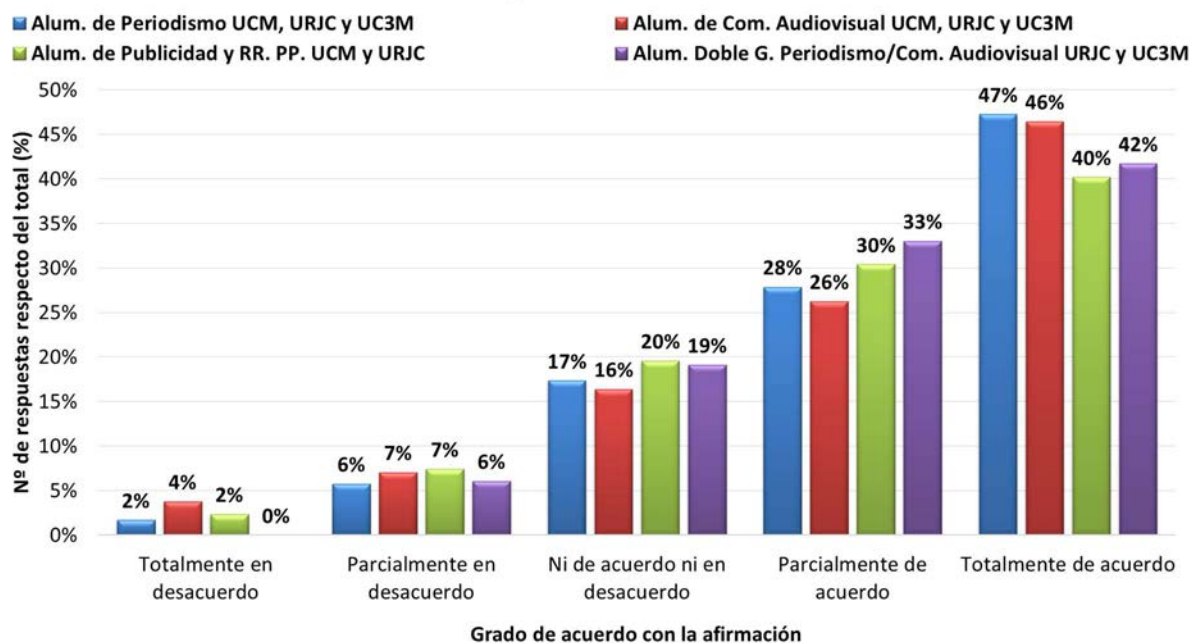
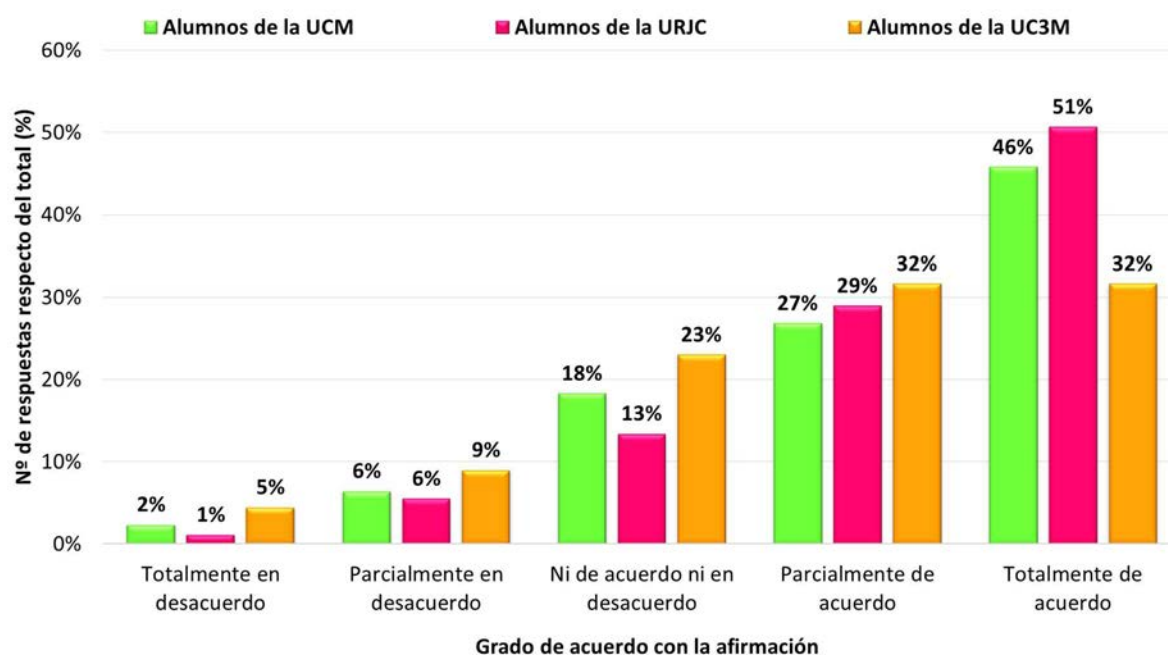


Figura 686

Pregunta D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría usted previamente



B.4.6 Resultados de la pregunta D.06

Figura 687

Pregunta D.06 - Resultados UCM - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

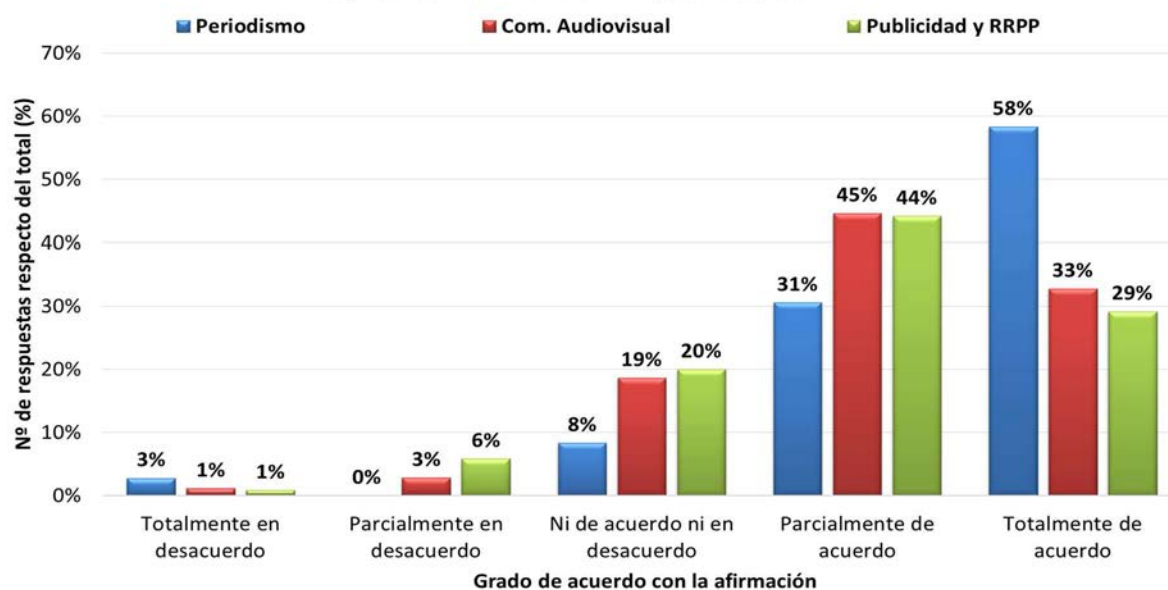
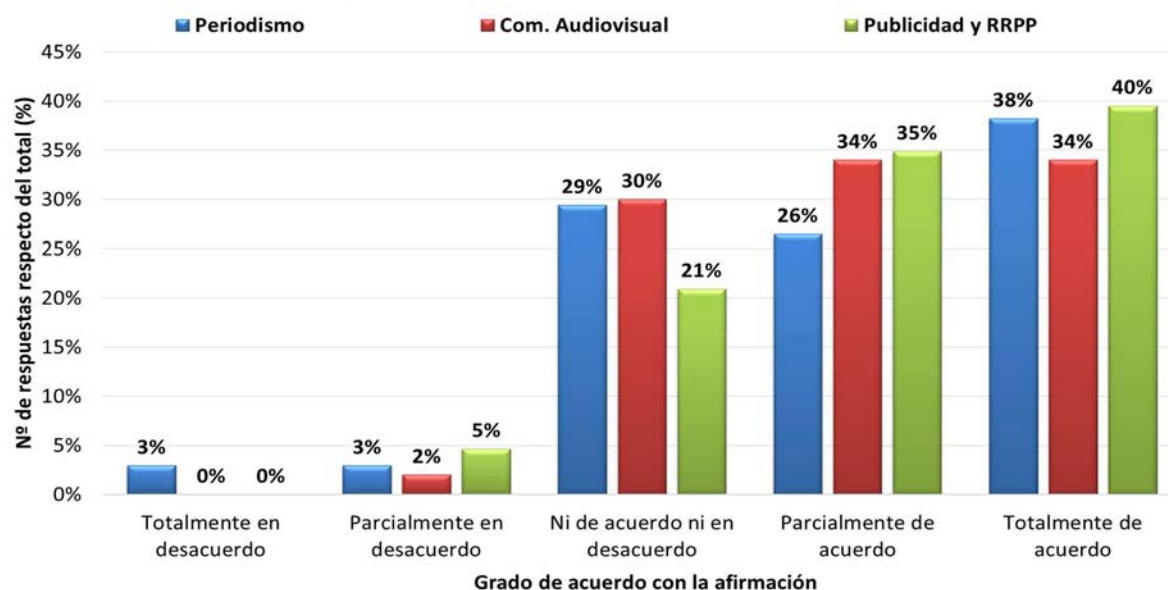


Figura 688

Pregunta D.06 - Resultados UCM - 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.



Resultados pregunta D.06

Figura 689

Pregunta D.06 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

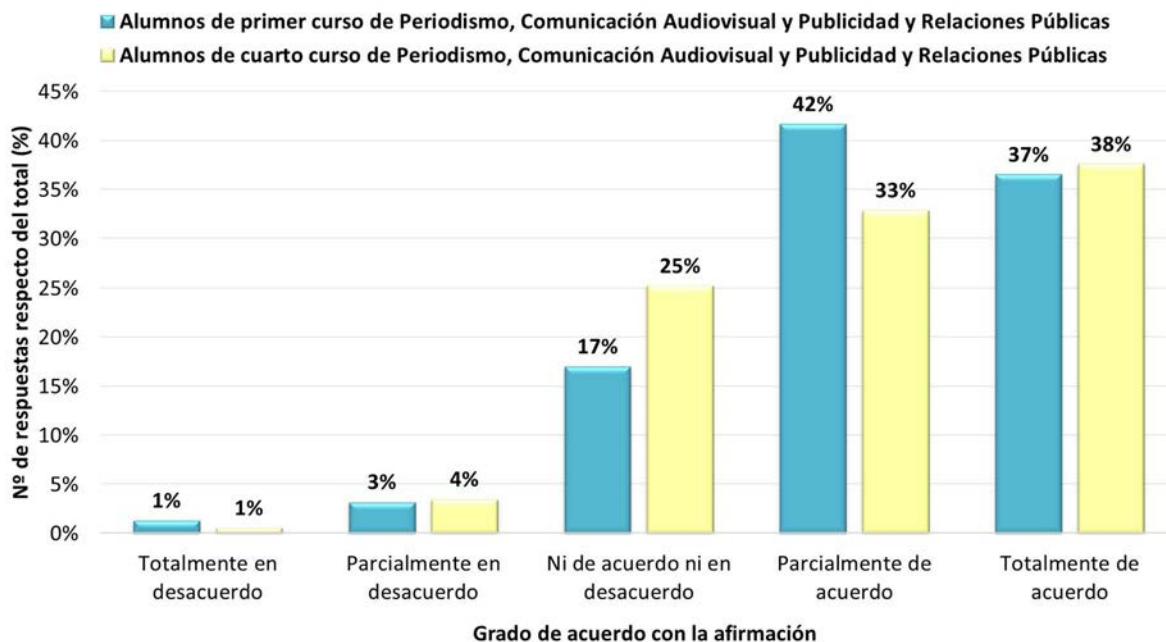


Figura 690

Pregunta D.06 - Resultados UCM especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

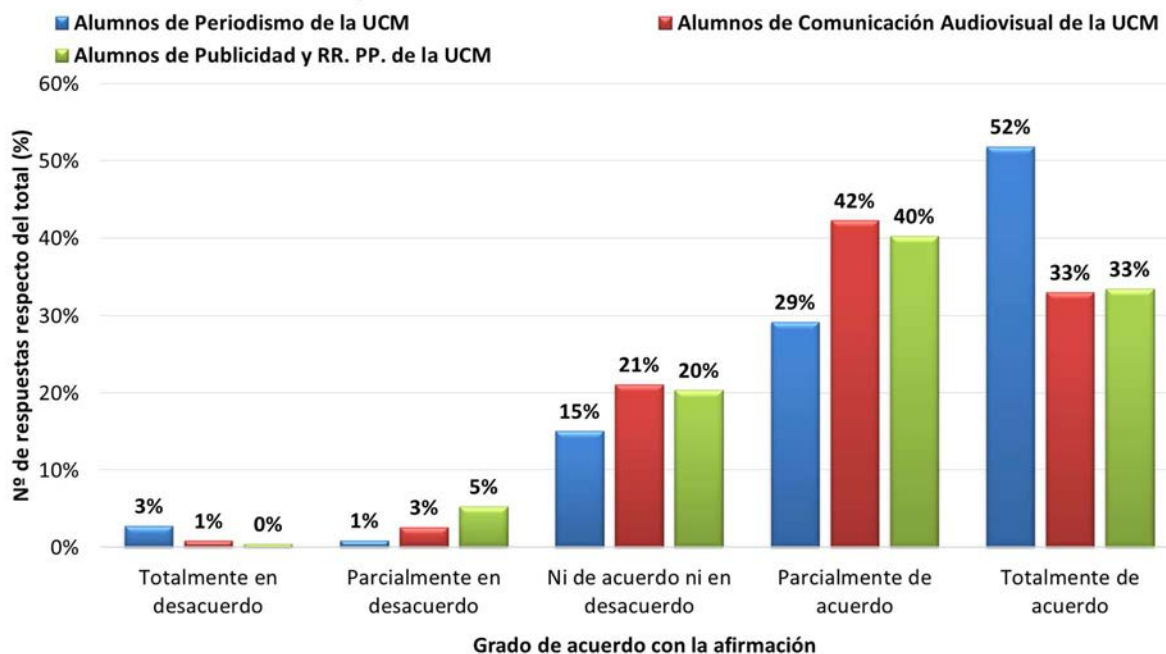


Figura 691

Pregunta D.06 - Resultados URJC - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

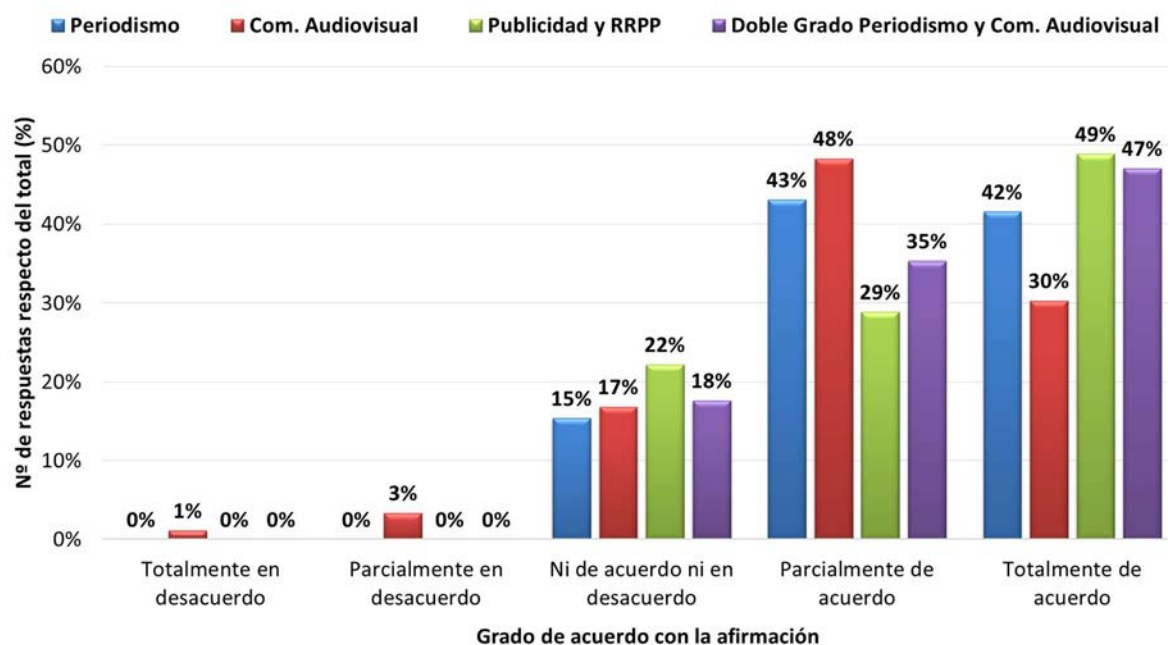
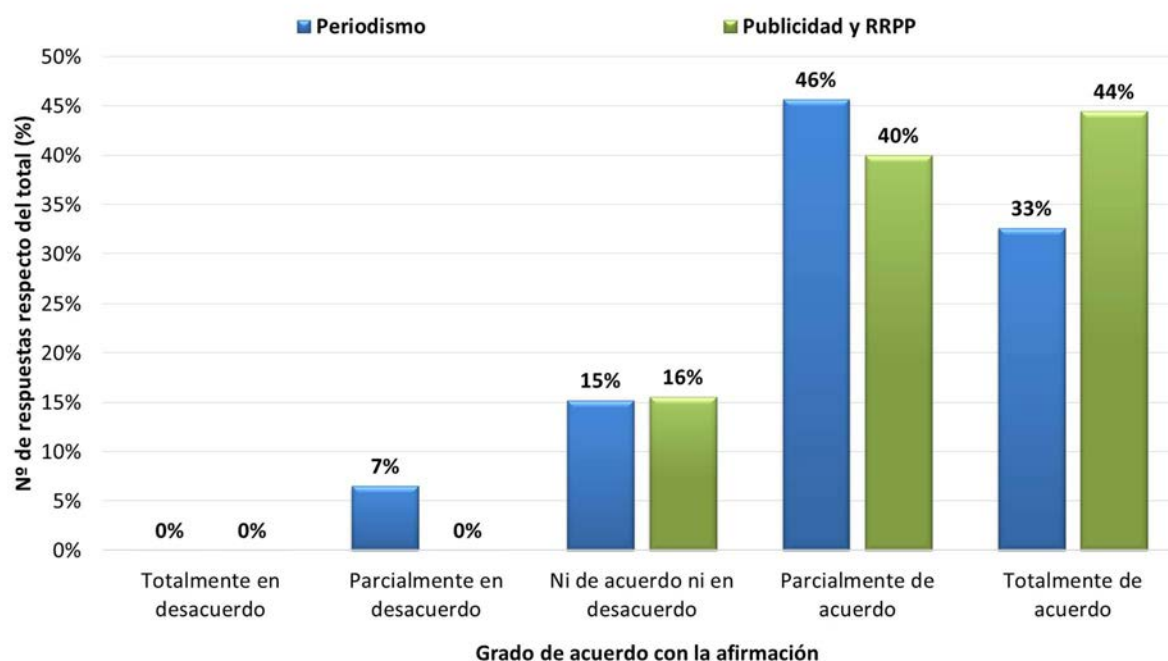


Figura 692

Pregunta D.06 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.



Resultados pregunta D.06

Figura 693

Pregunta D.06 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

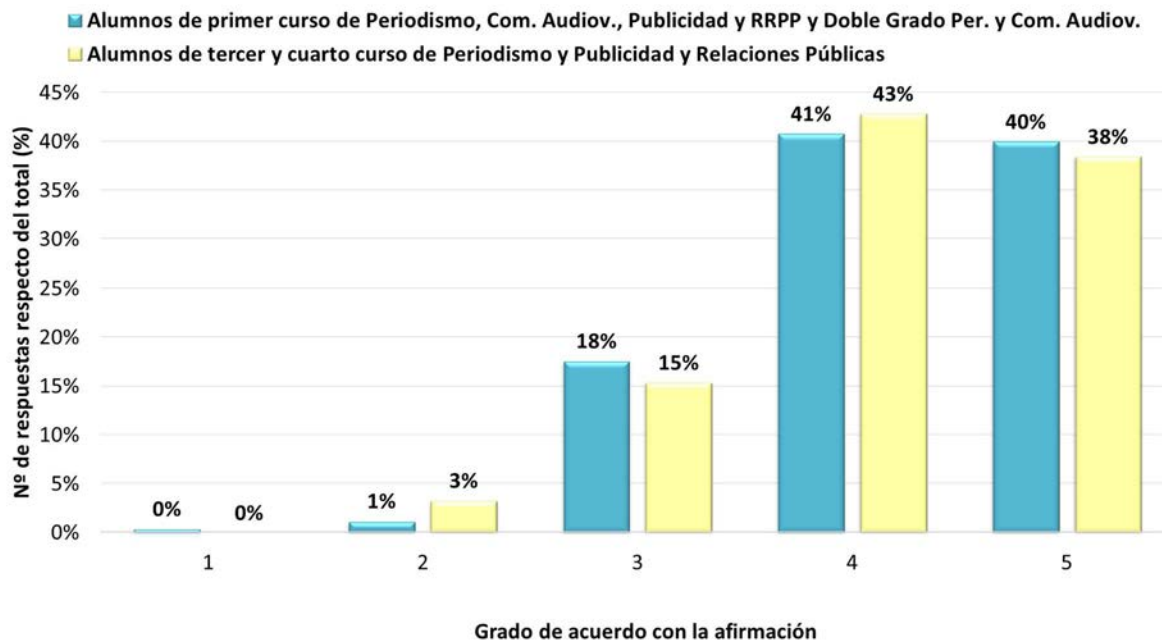


Figura 694

Pregunta D.06 - Resultados URJC especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

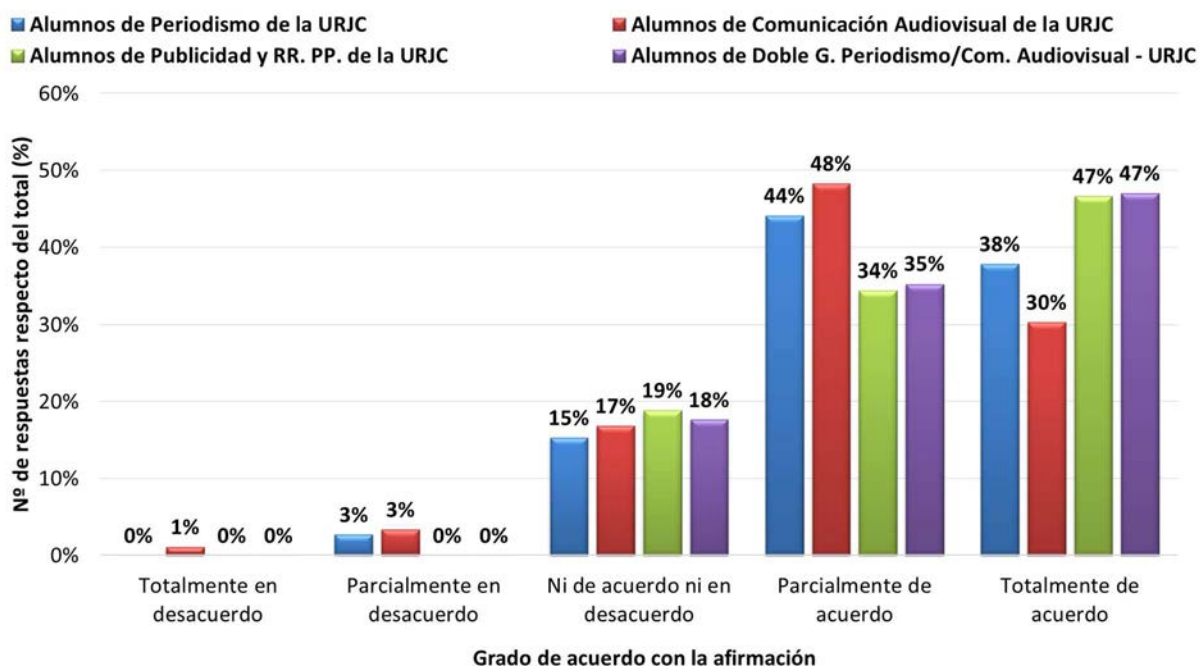


Figura 695

Pregunta D.06 - Resultados UC3M - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

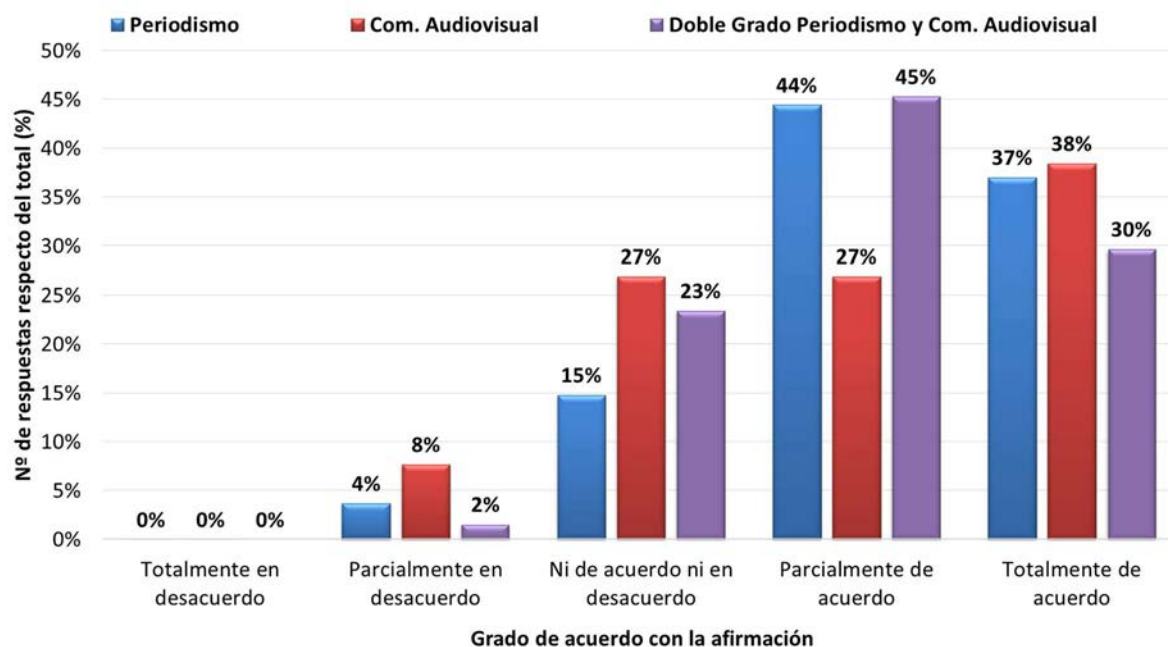


Figura 696

Pregunta D.06 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

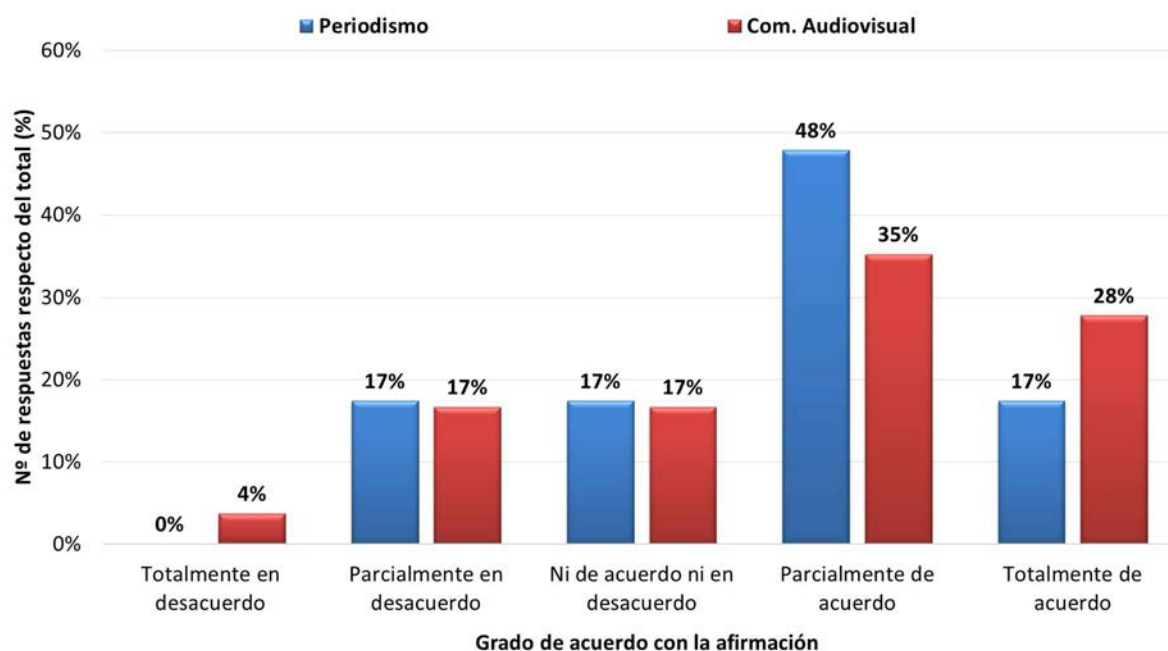


Figura 697

Pregunta D.06 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

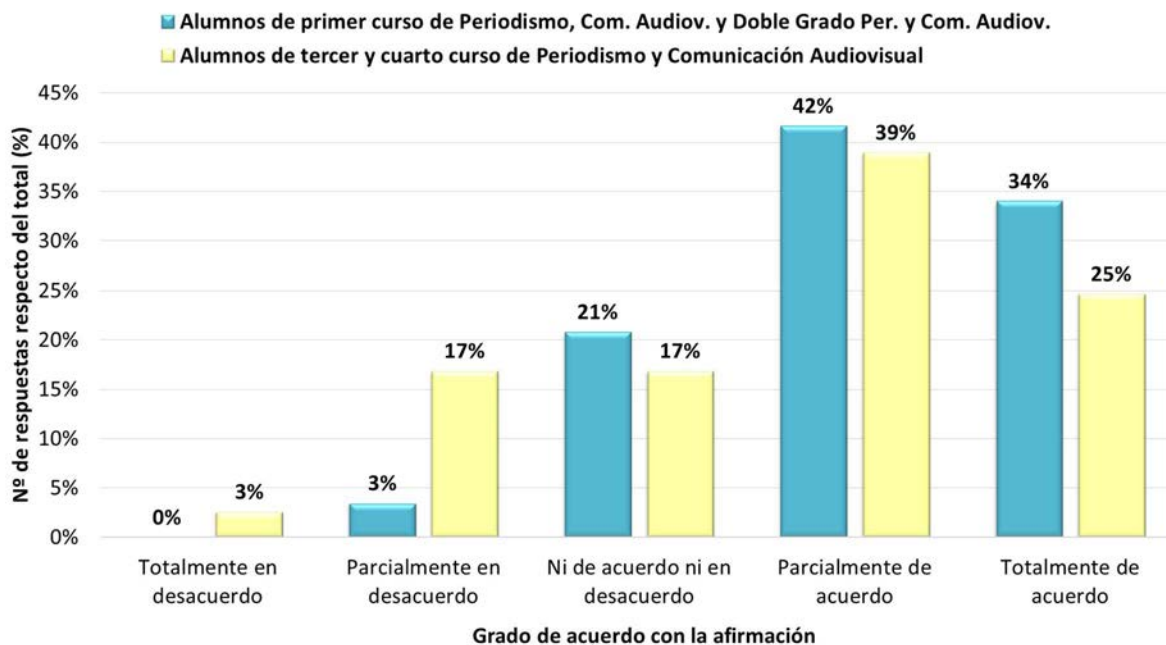


Figura 698

Pregunta D.06 - Resultados UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

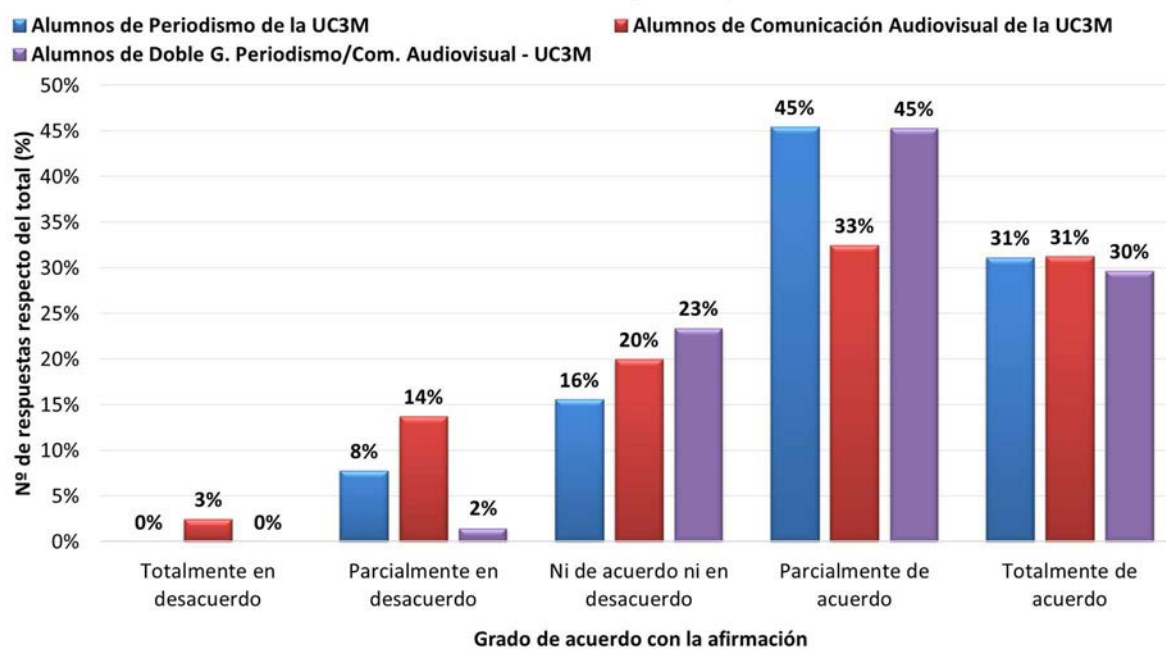


Figura 699

Pregunta D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

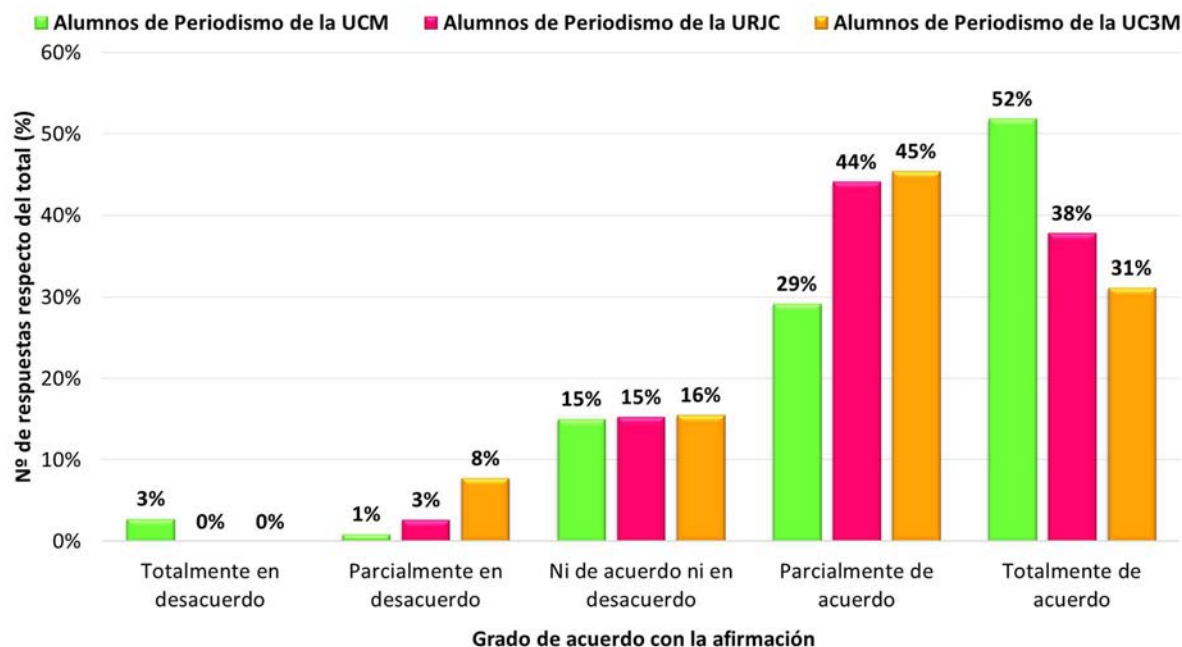
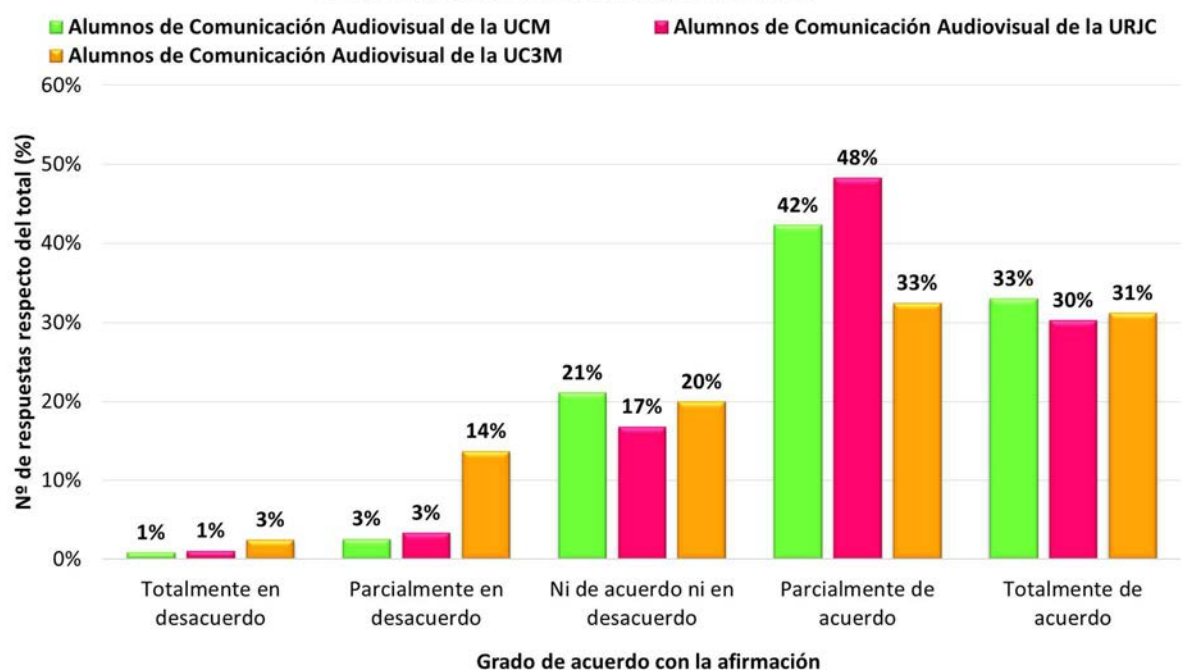


Figura 700

Pregunta D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.



Resultados pregunta D.06

Figura 701

Pregunta D.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

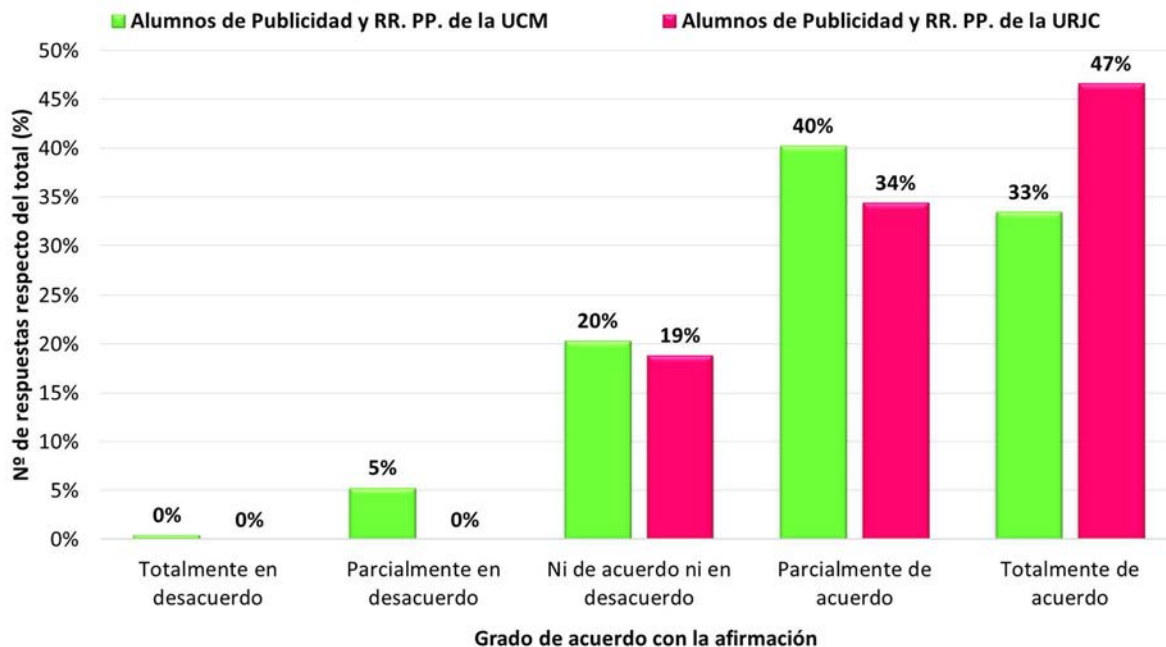


Figura 702

Pregunta D.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

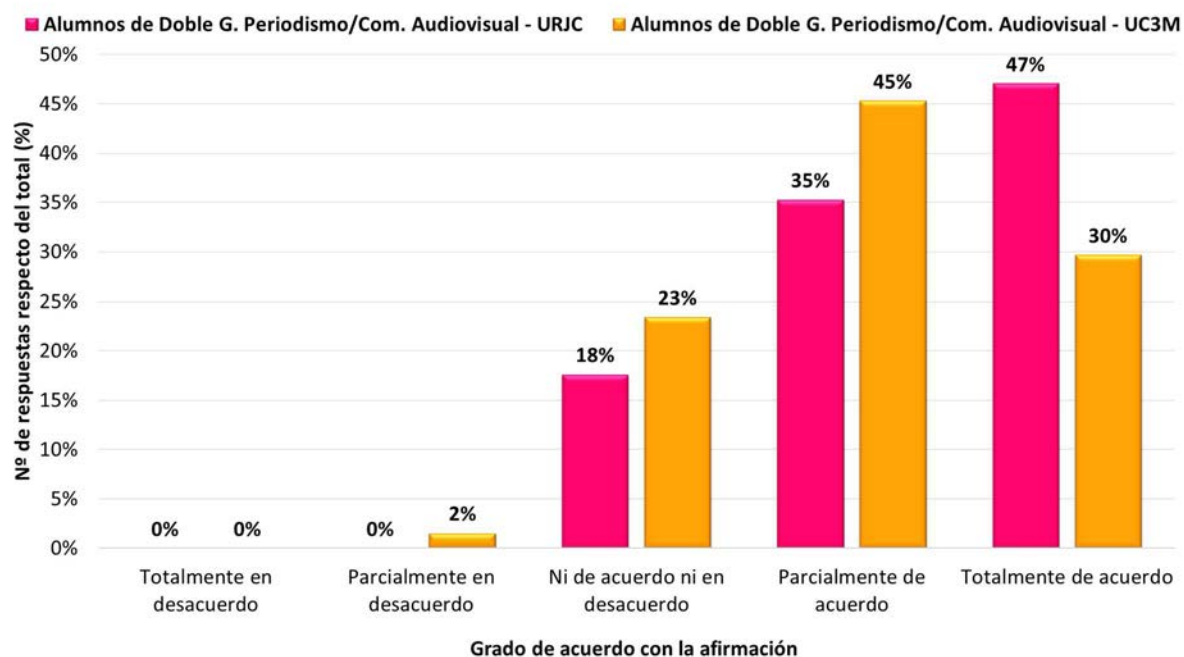


Figura 703

Pregunta D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

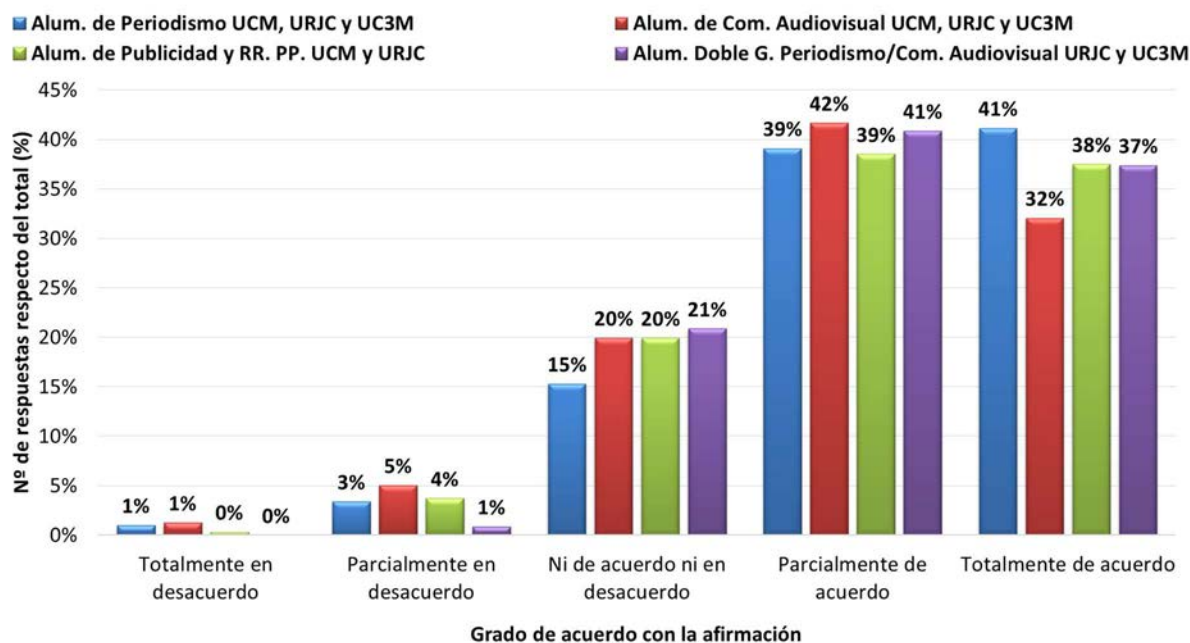
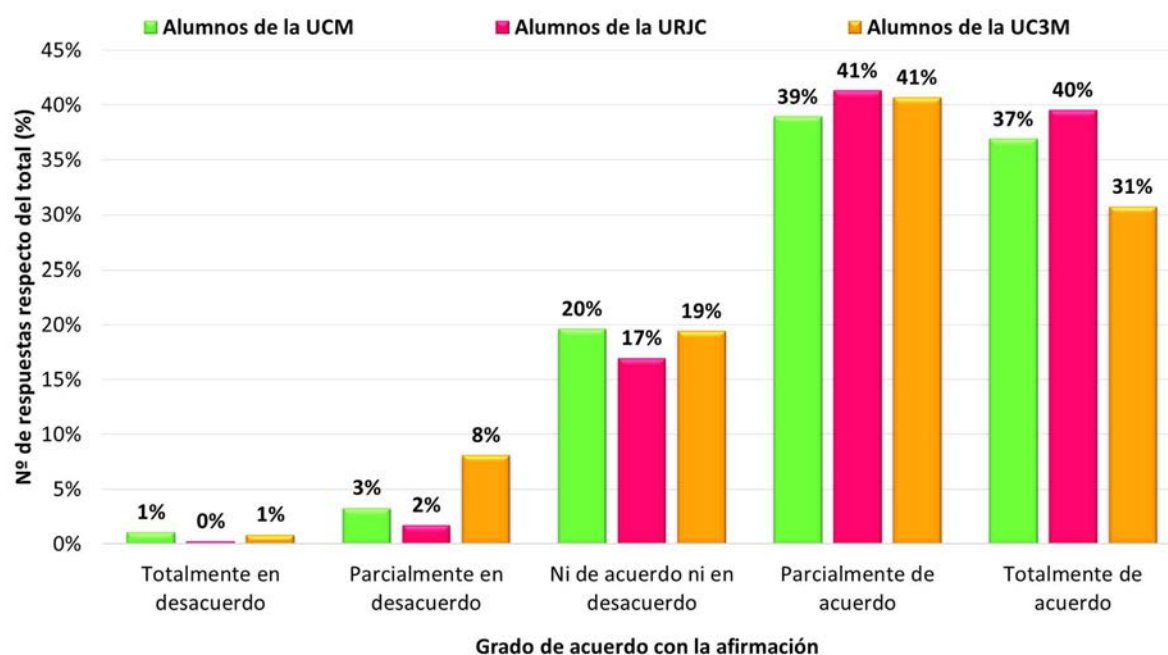


Figura 704

Pregunta D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.



B.4.7 Resultados de la pregunta D.07

Figura 705

Pregunta D.07 - Resultados UCM - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

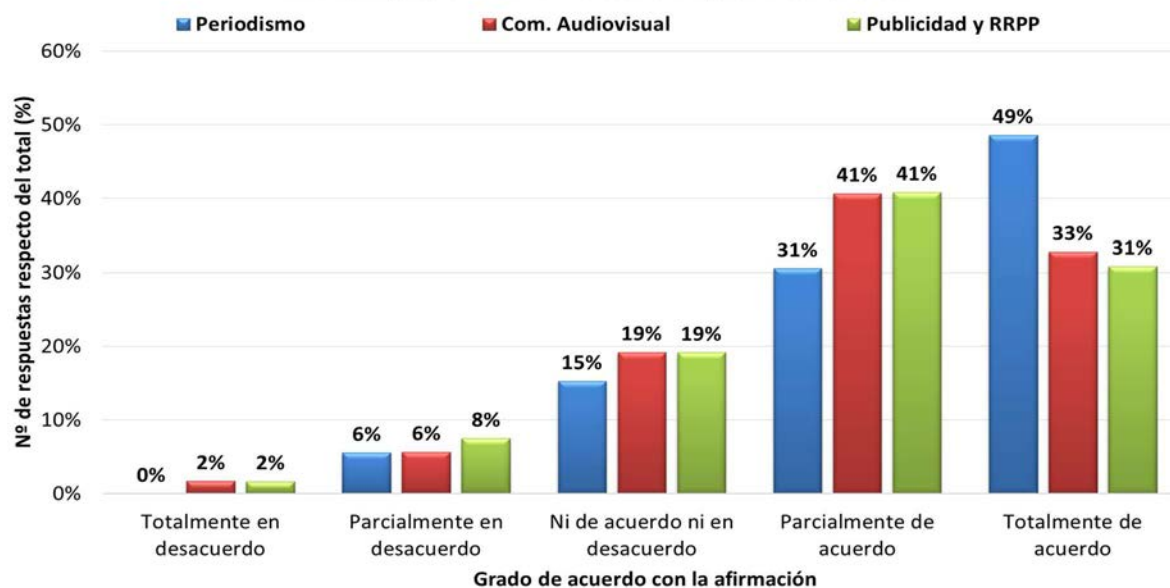


Figura 706

Pregunta D.07 - Resultados UCM - 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

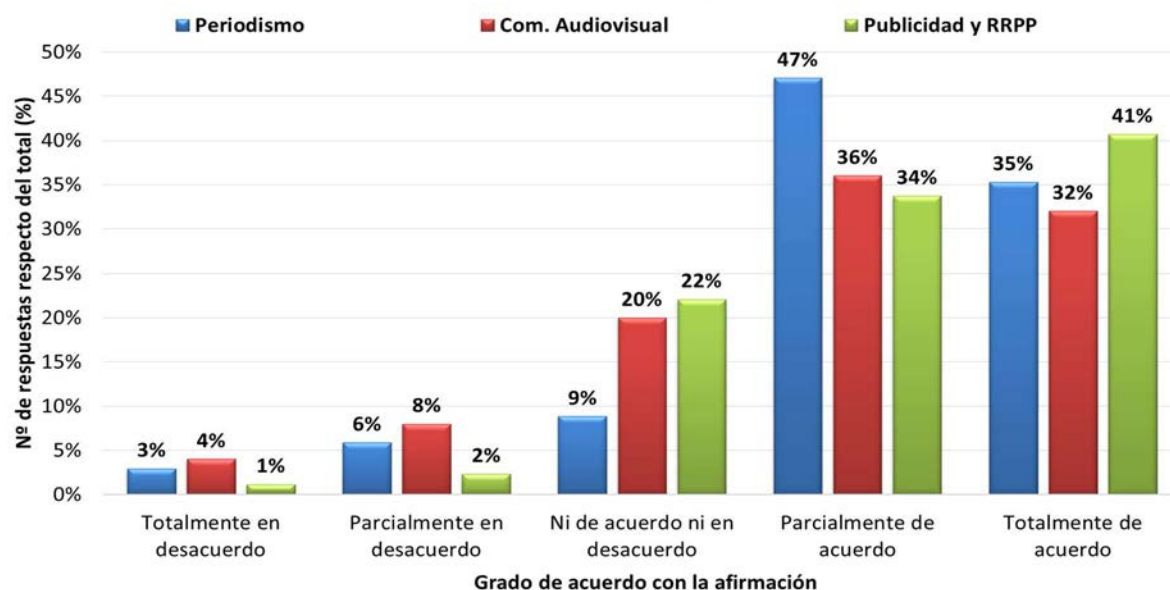


Figura 707

Pregunta D.07 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

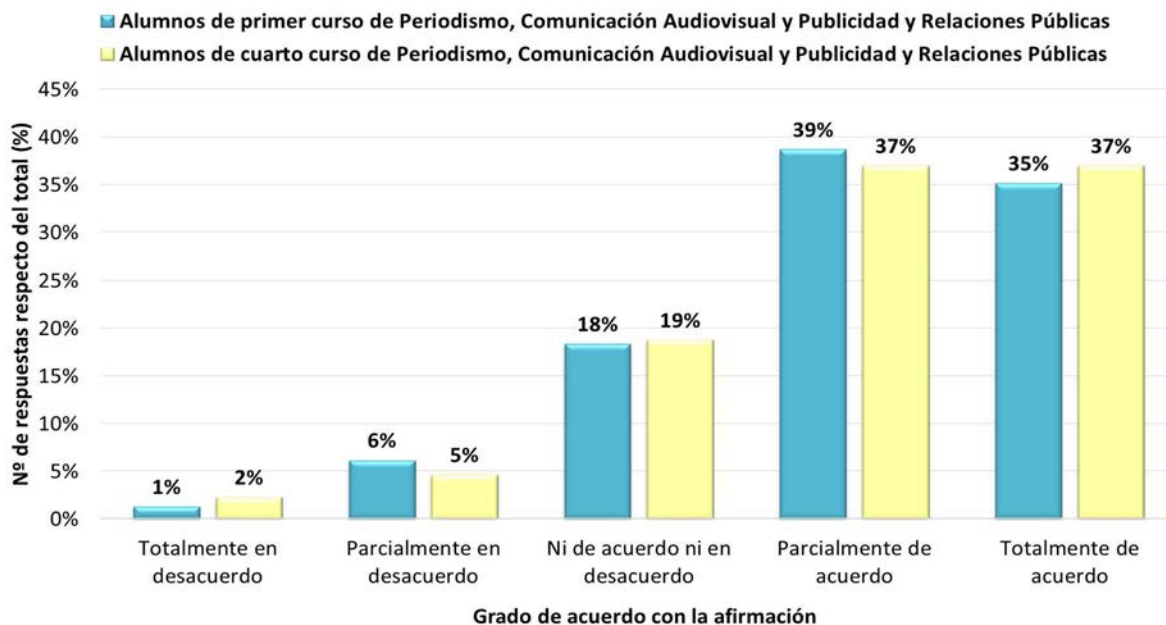


Figura 708

Pregunta D.07 - Resultados UCM especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

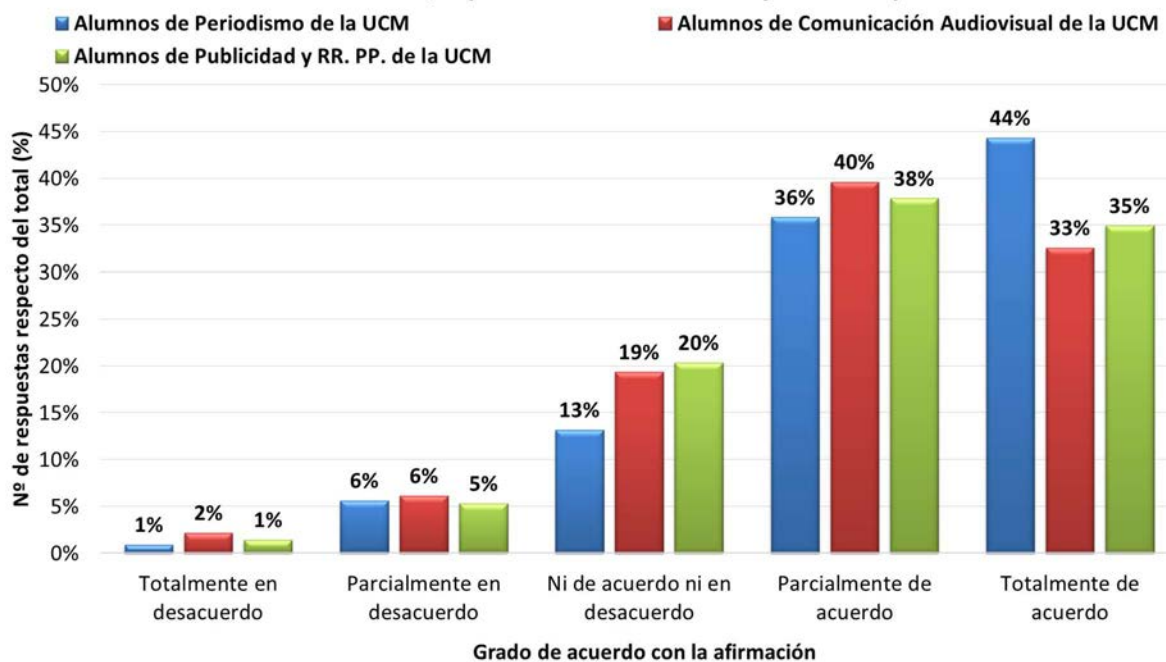


Figura 709

Pregunta D.07 - Resultados URJC - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

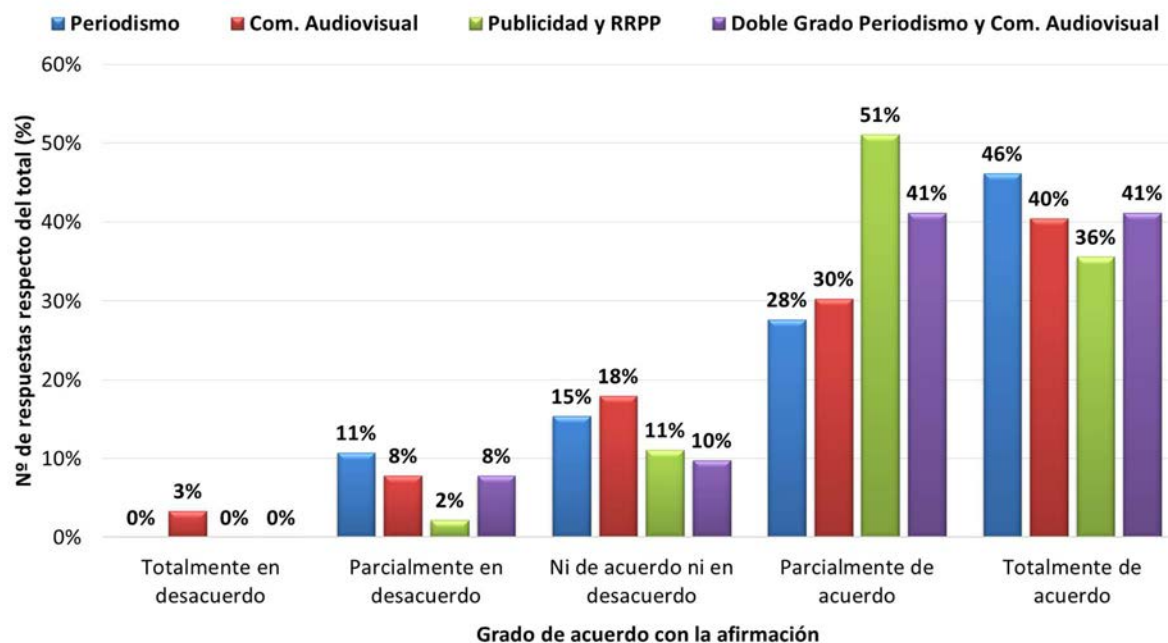
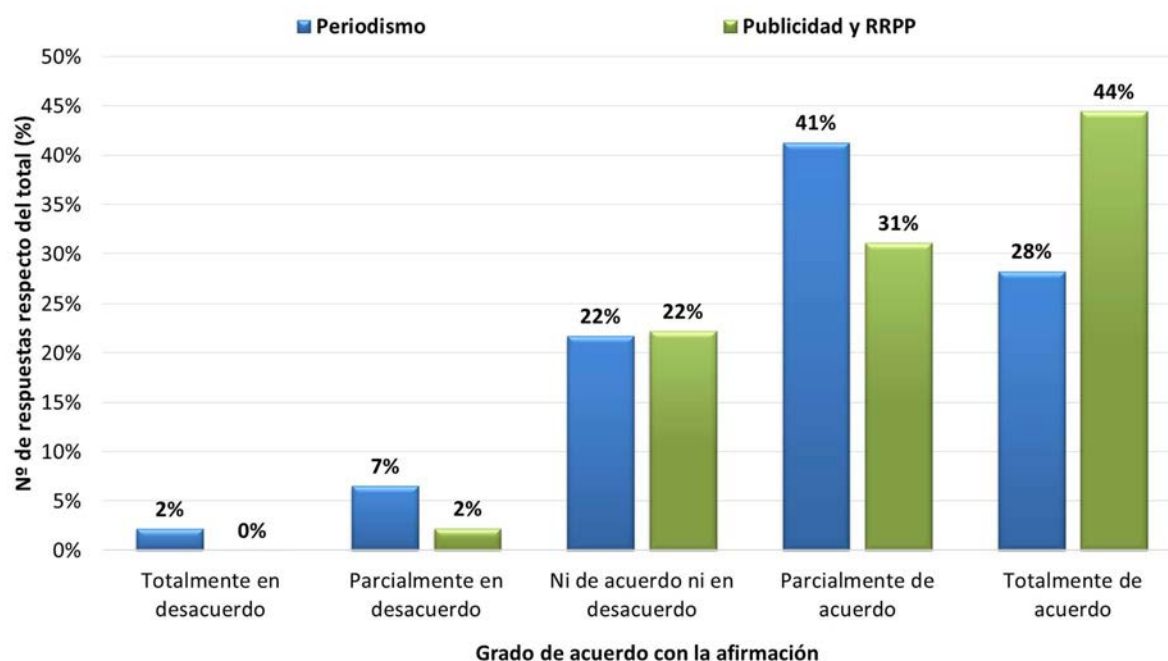


Figura 710

Pregunta D.07 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor



Resultados pregunta D.07

Figura 711

Pregunta D.07 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

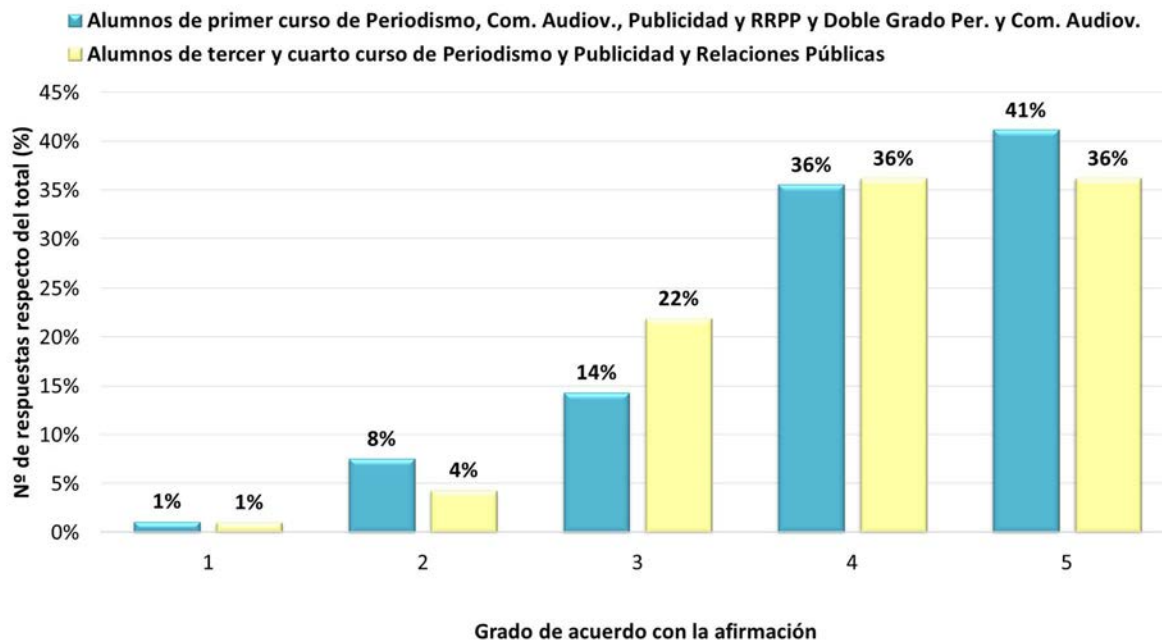


Figura 712

Pregunta D.07 - Resultados URJC especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

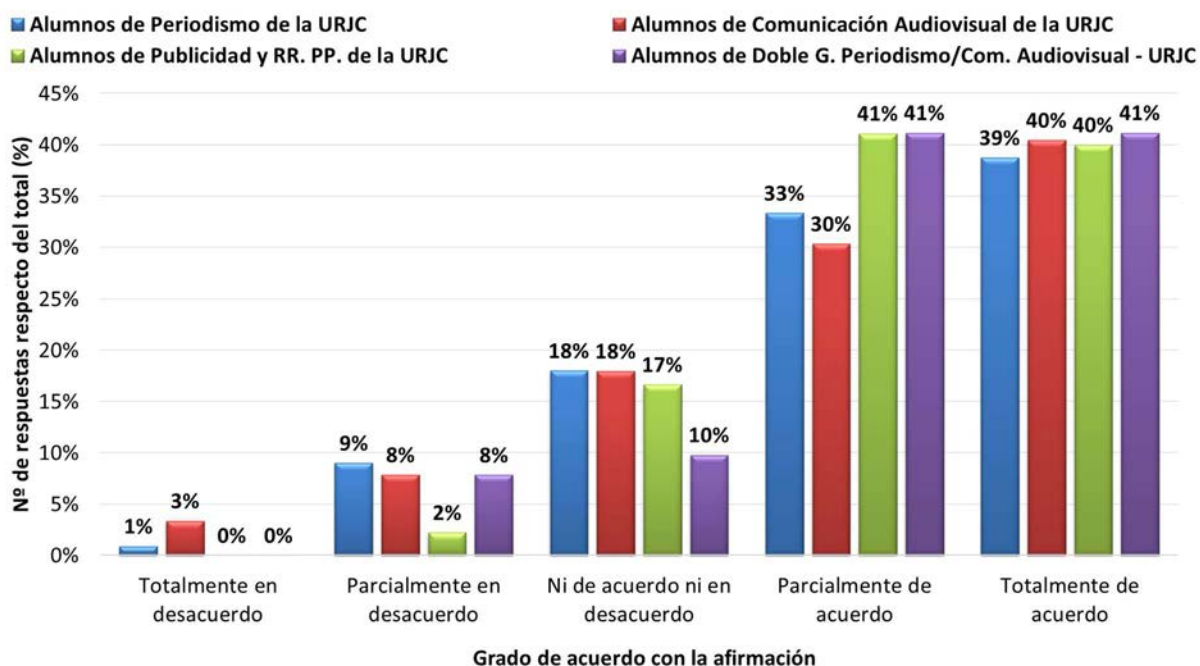


Figura 713

Pregunta D.07 - Resultados UC3M - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

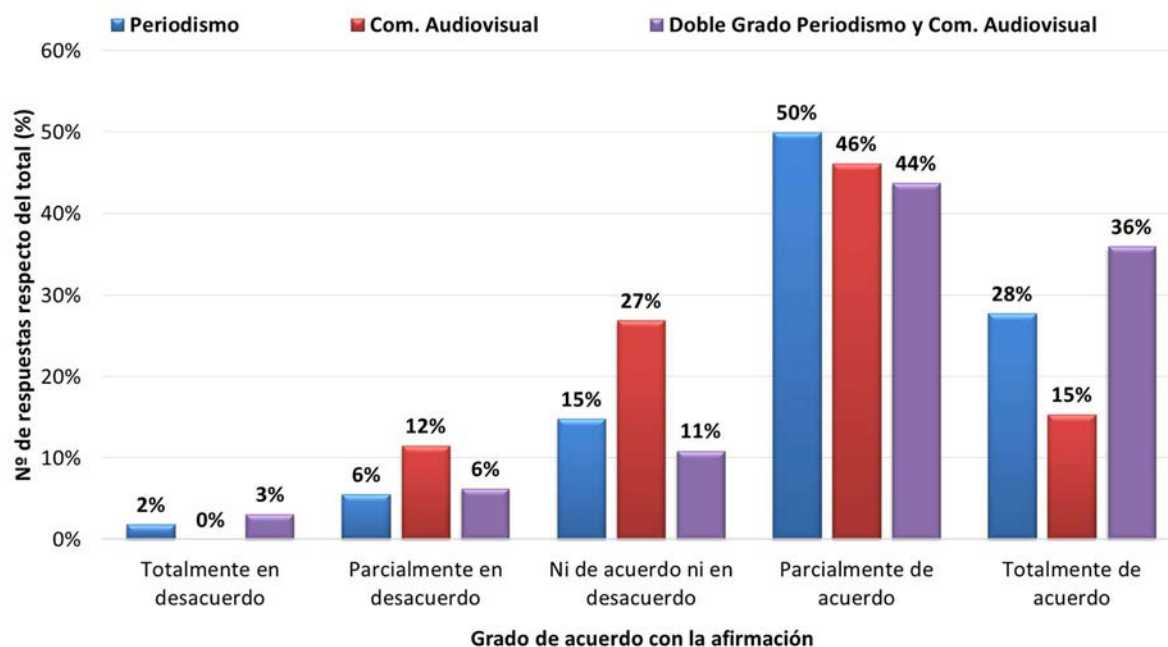


Figura 714

Pregunta D.07 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

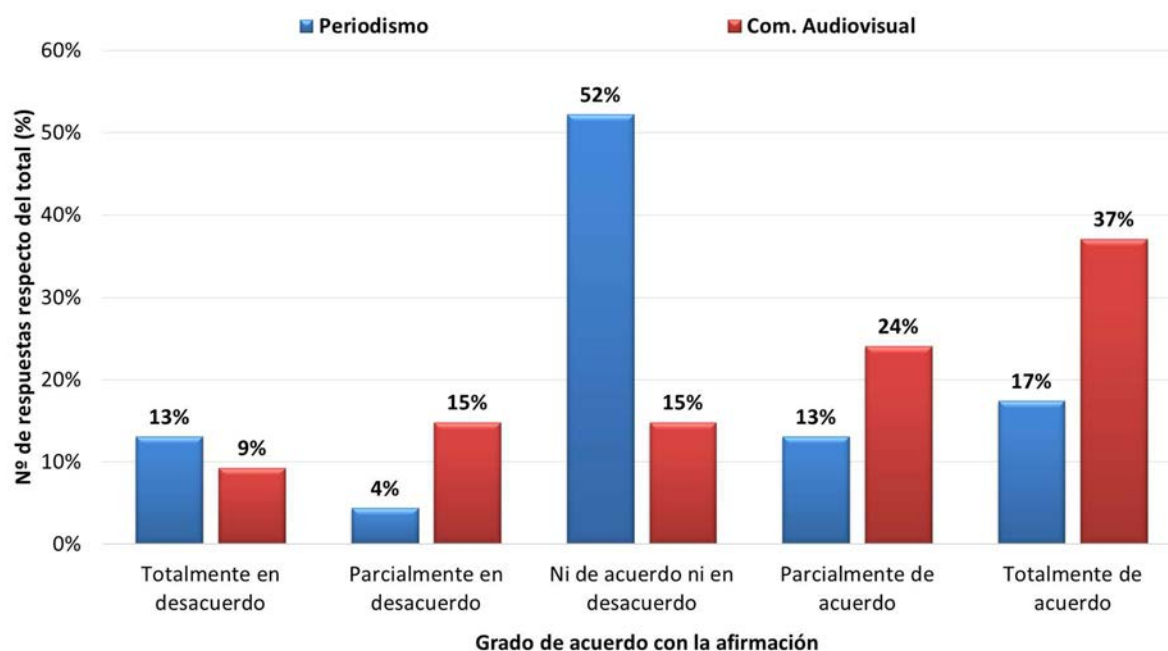


Figura 715

Pregunta D.07 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanza su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

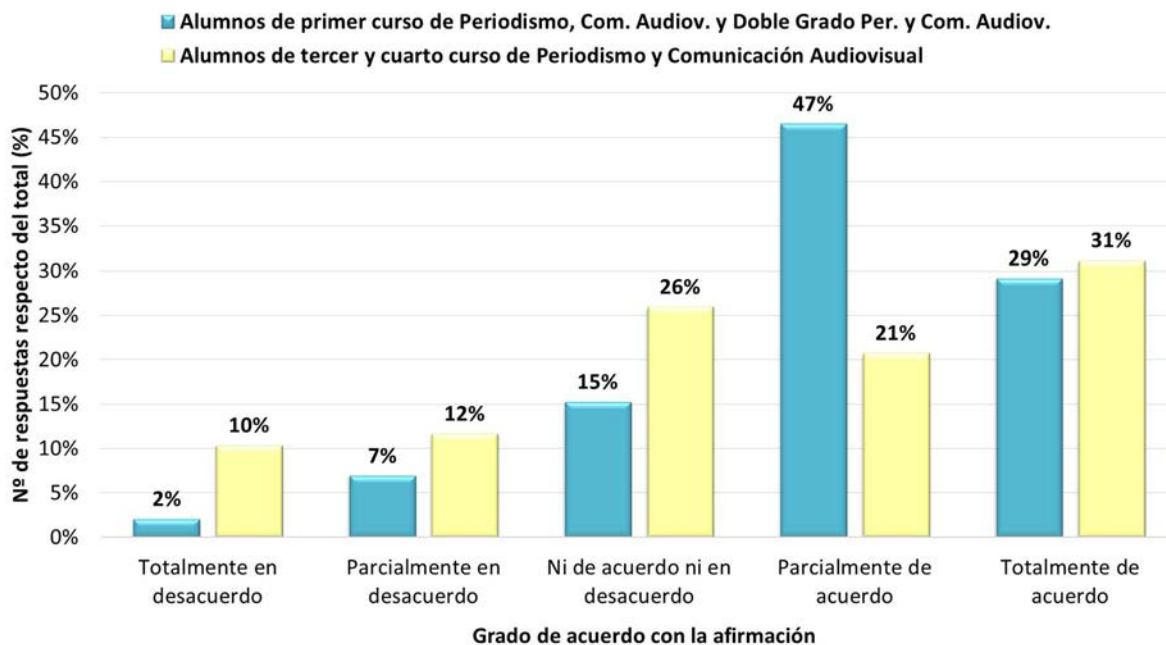


Figura 716

Pregunta D.07 - Resultados UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanza su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

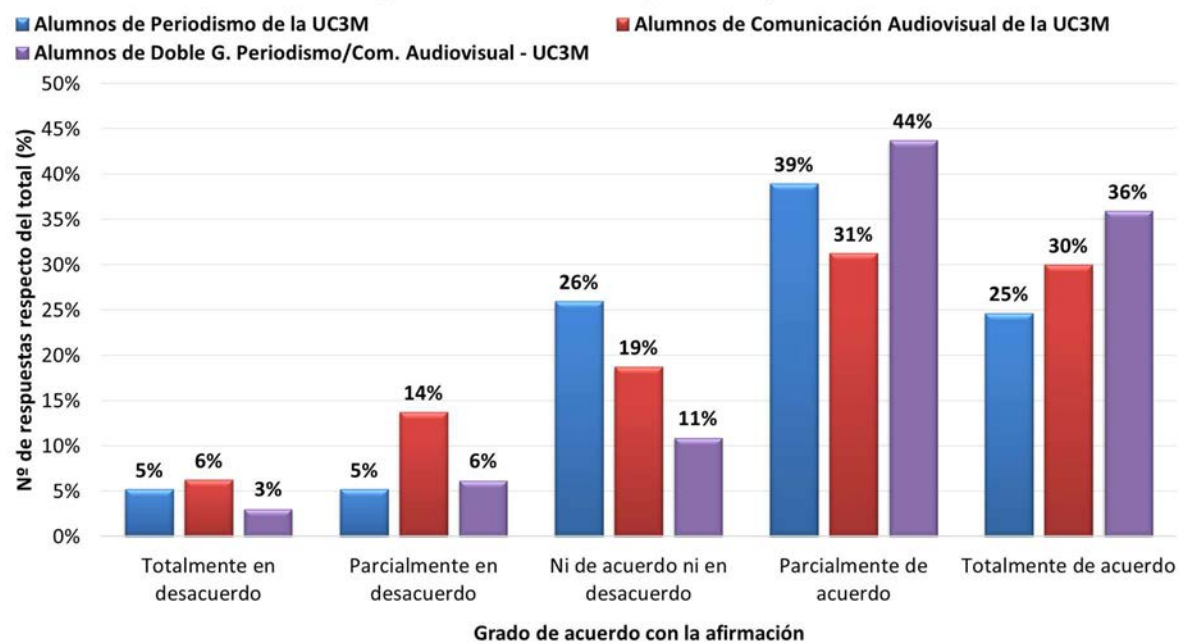


Figura 717

Pregunta D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

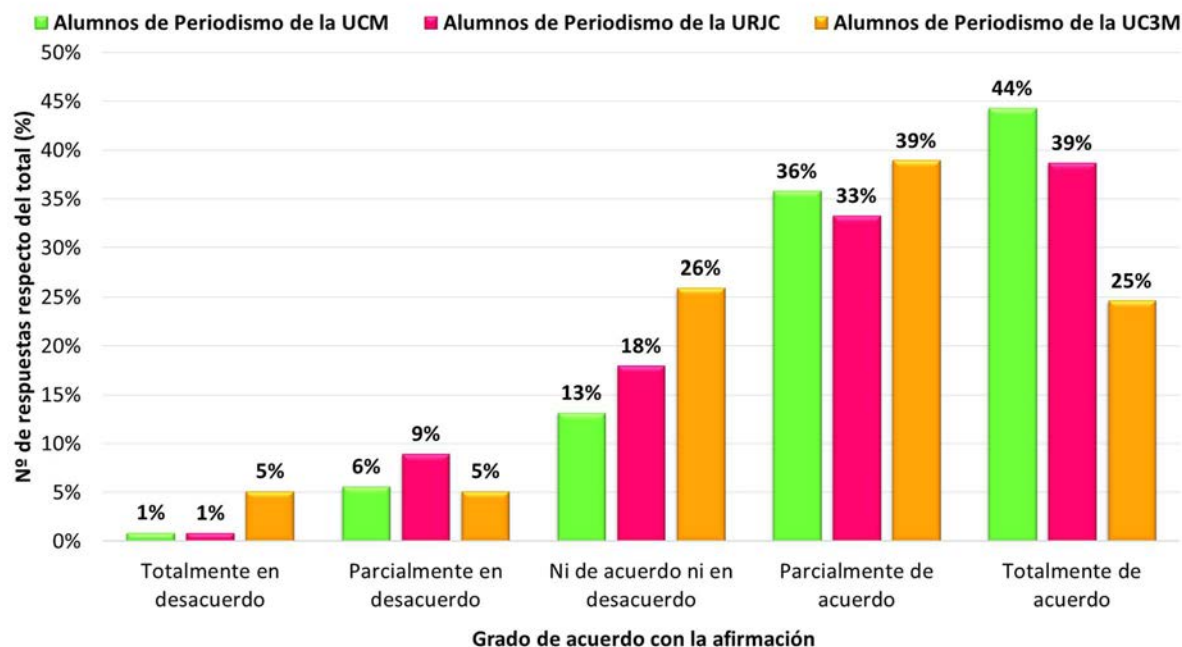


Figura 718

Pregunta D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

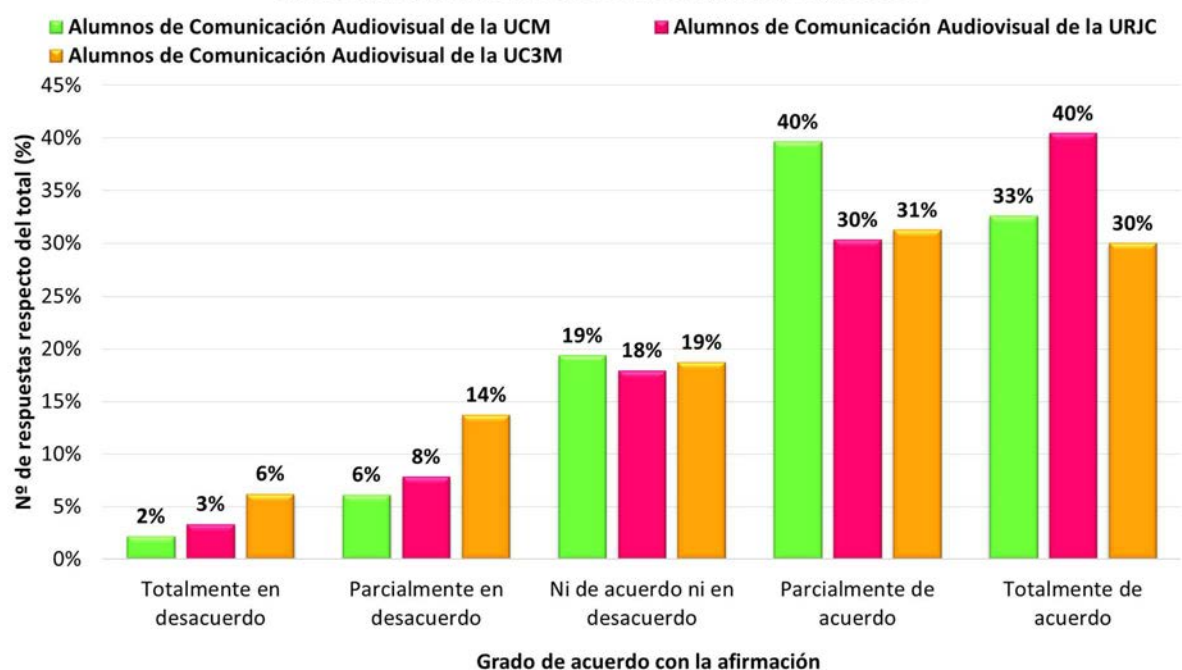


Figura 719

Pregunta D.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

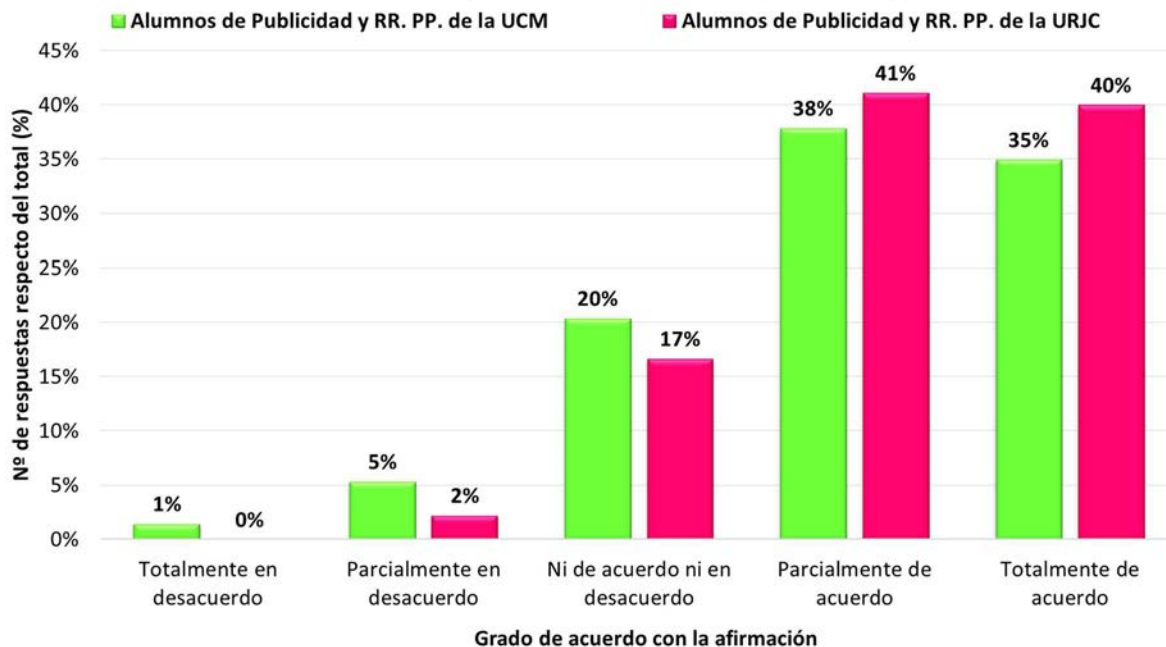


Figura 720

Pregunta D.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

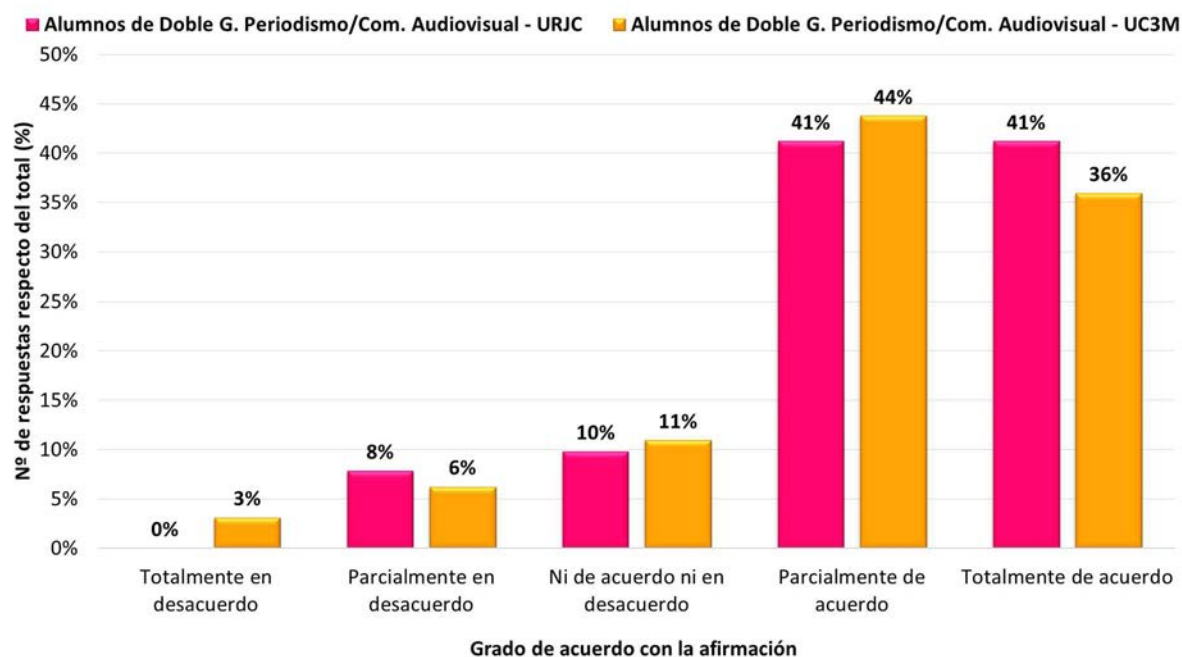


Figura 721

Pregunta D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

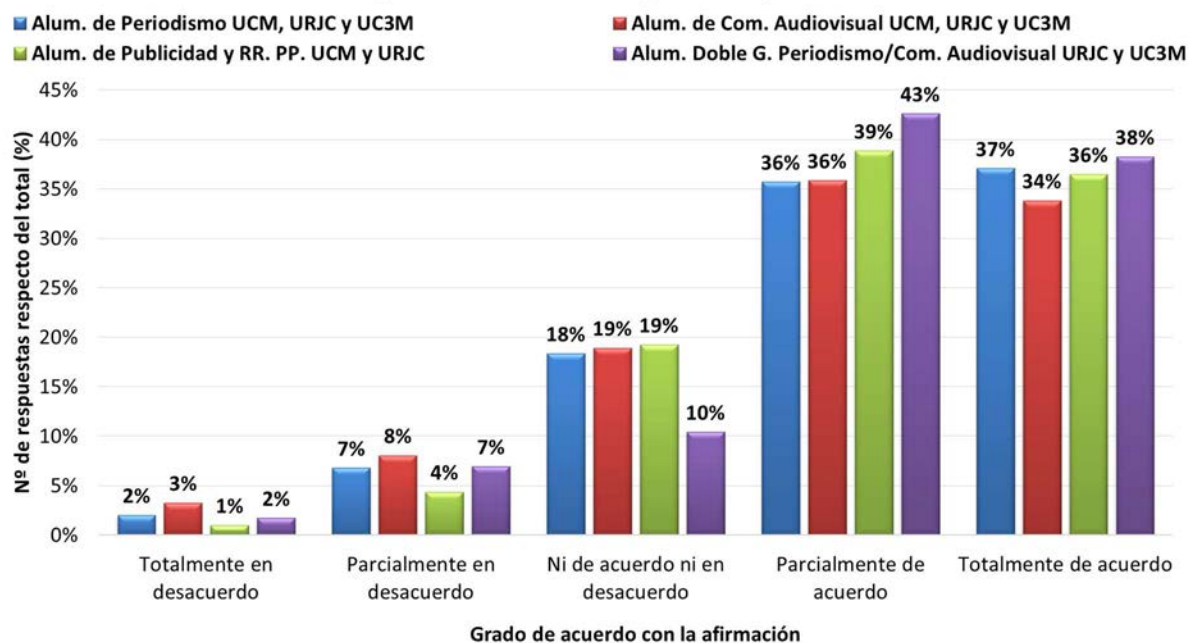
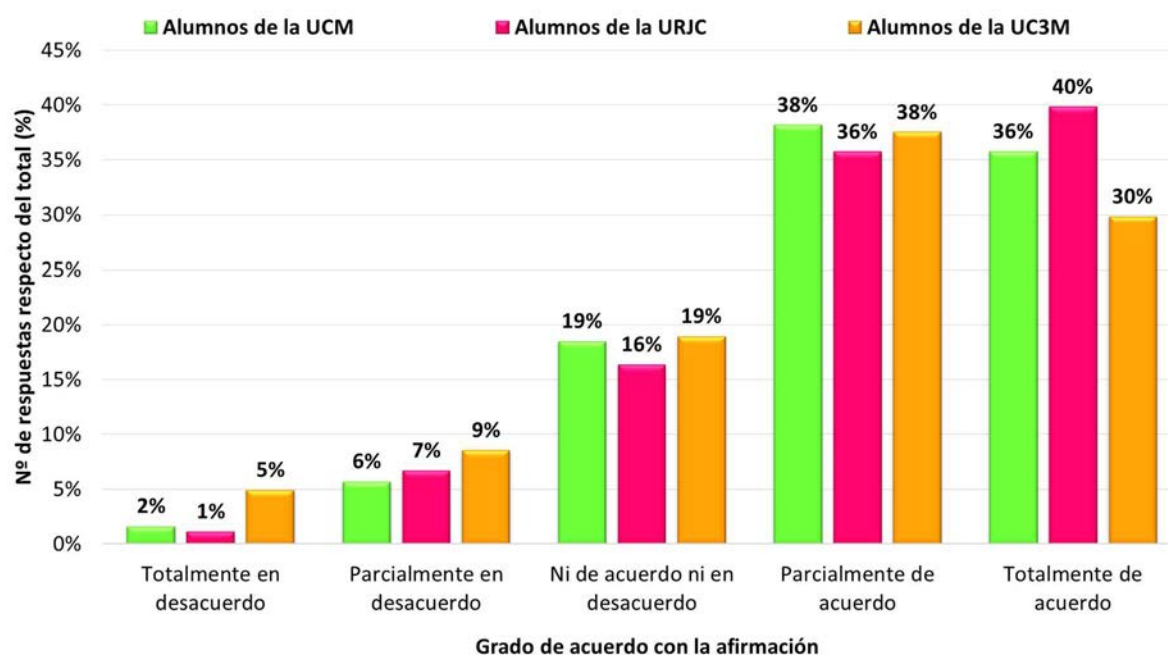


Figura 722

Pregunta D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor



B.4.8 Resultados de la pregunta D.08

Figura 723

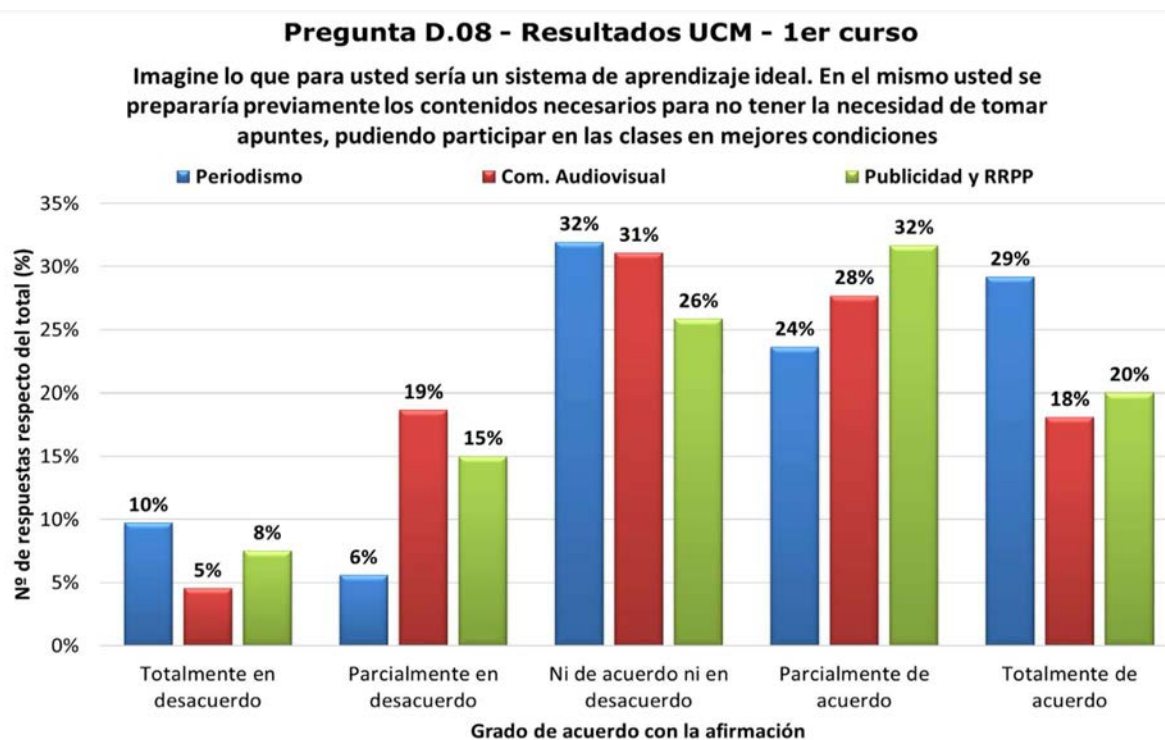


Figura 724

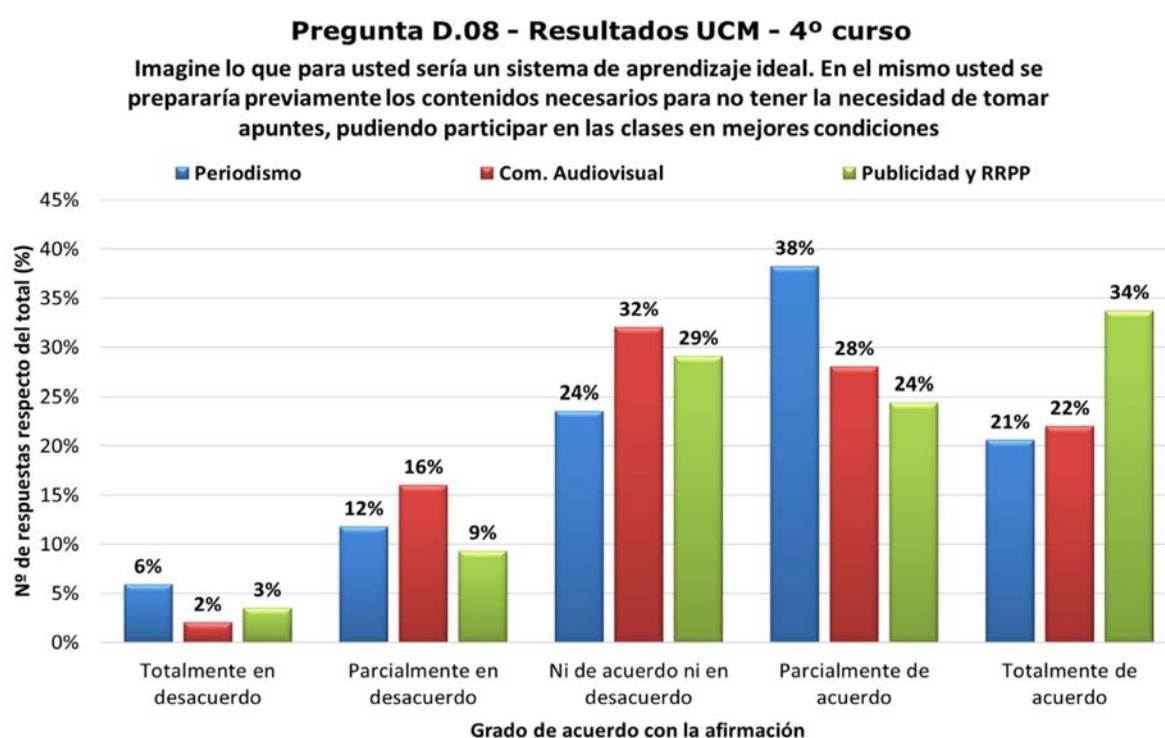


Figura 725

Pregunta D.08 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

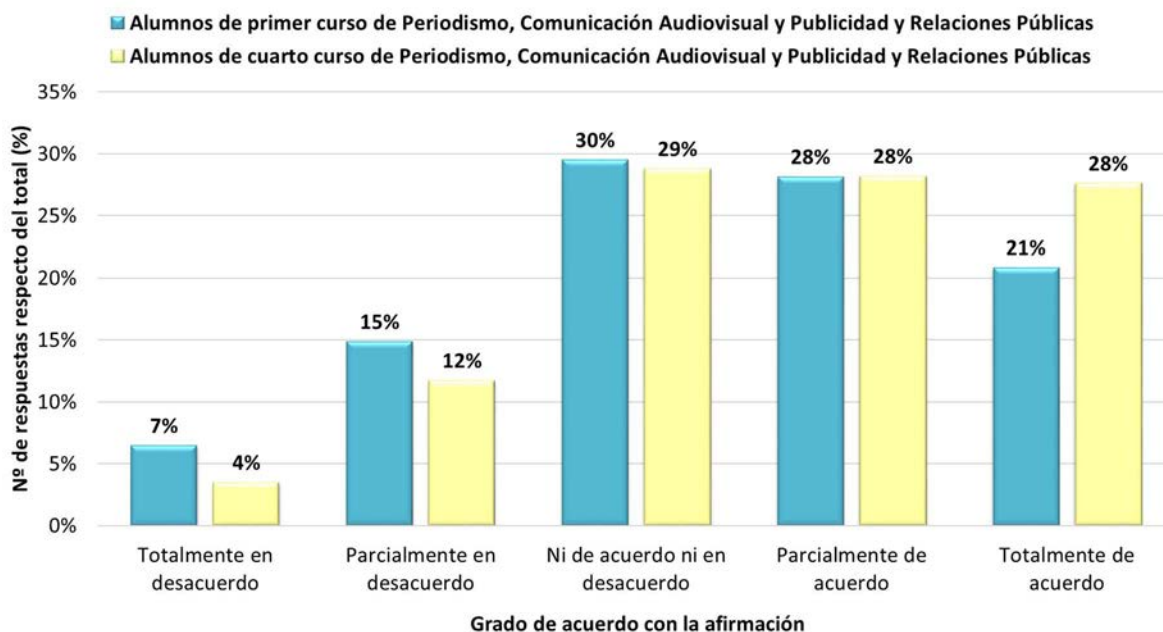


Figura 726

Pregunta D.08 - Resultados UCM especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

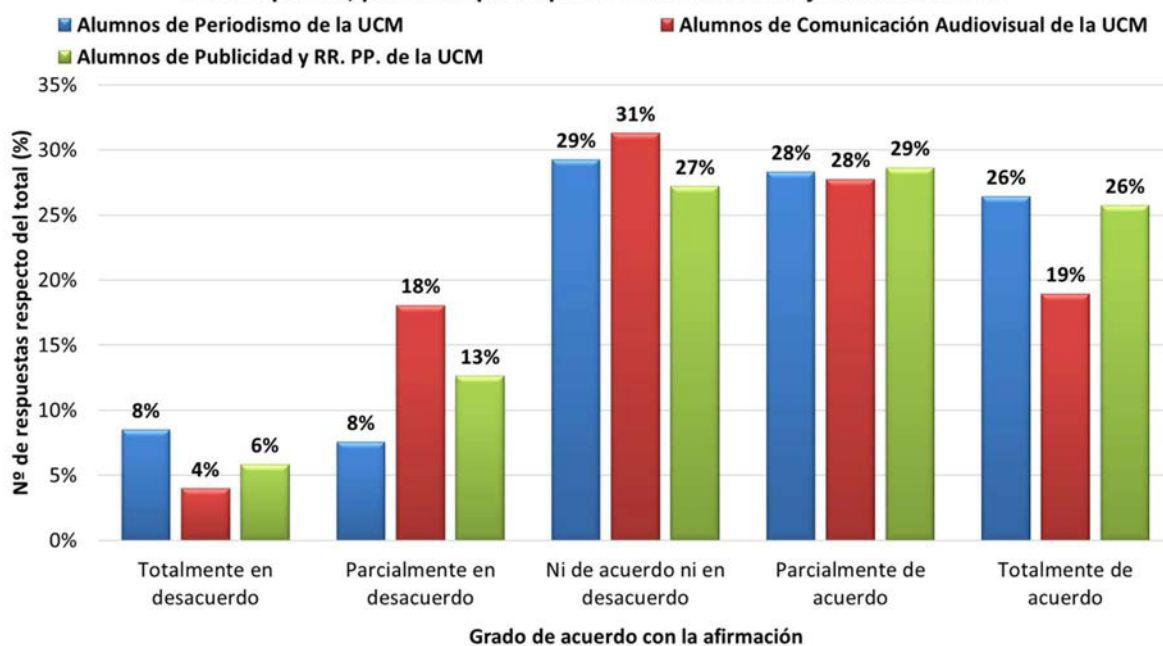


Figura 727

Pregunta D.08 - Resultados URJC - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

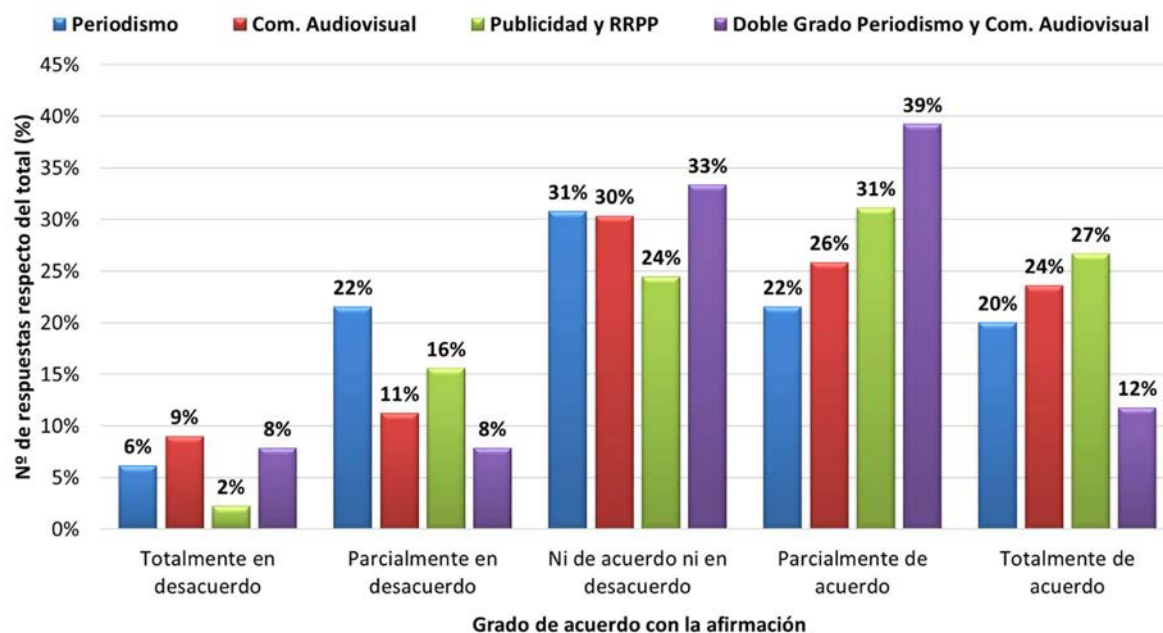
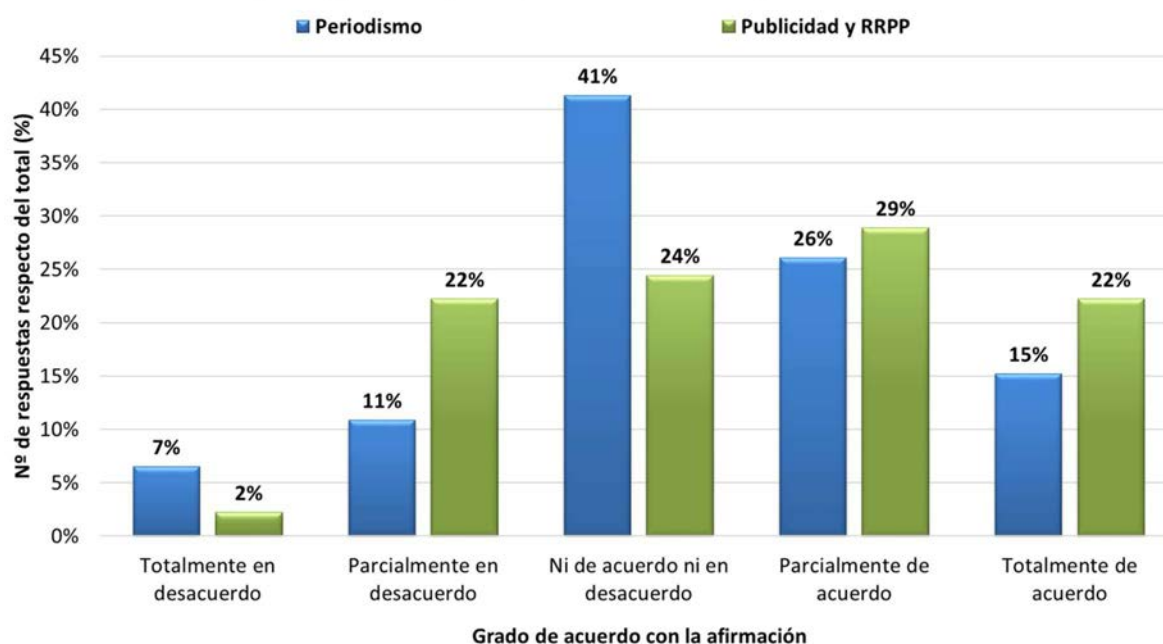


Figura 728

Pregunta D.08 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones



Resultados pregunta D.08

Figura 729

Pregunta D.08 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

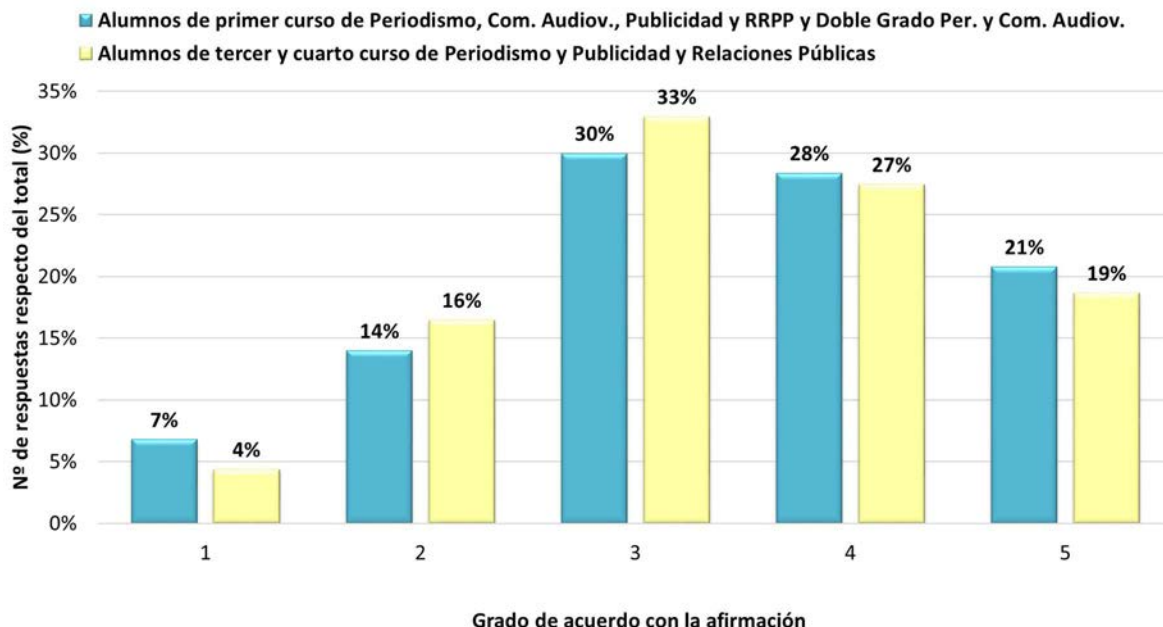


Figura 730

Pregunta D.08 - Resultados URJC especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

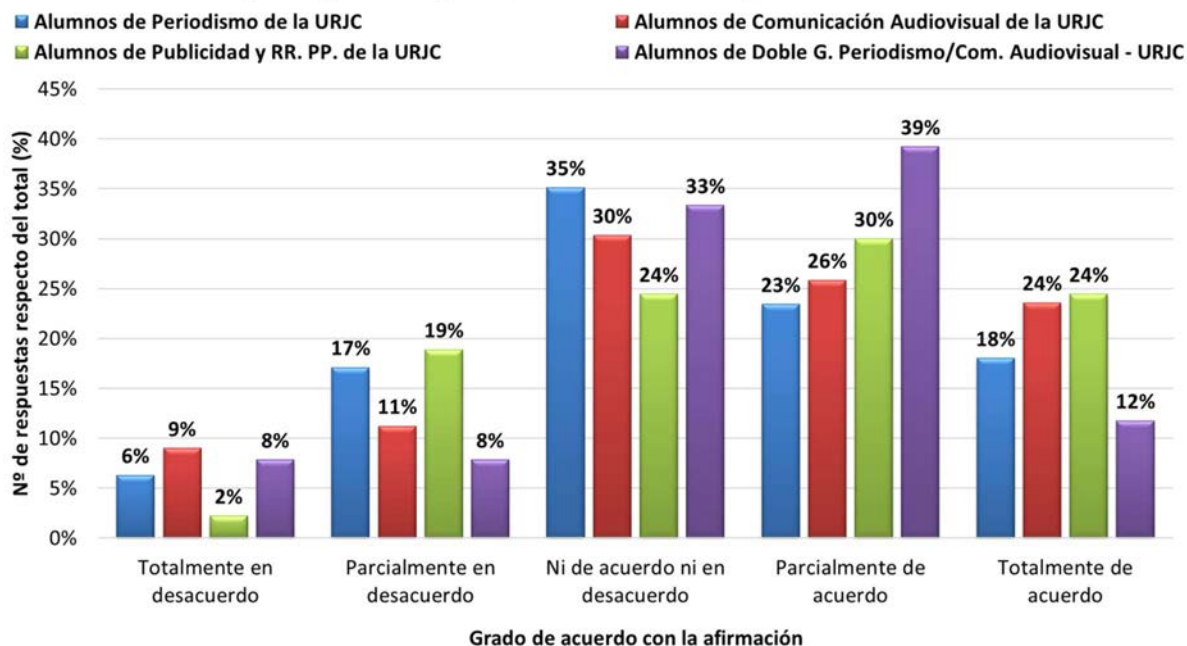


Figura 731

Pregunta D.08 - Resultados UC3M - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

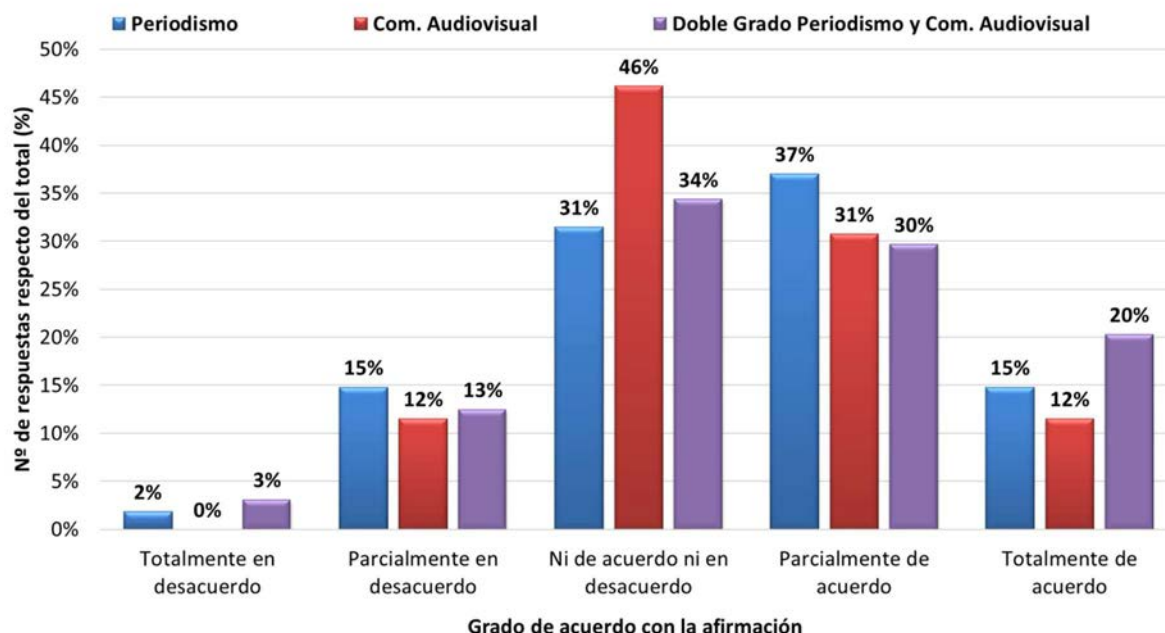


Figura 732

Pregunta D.08 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

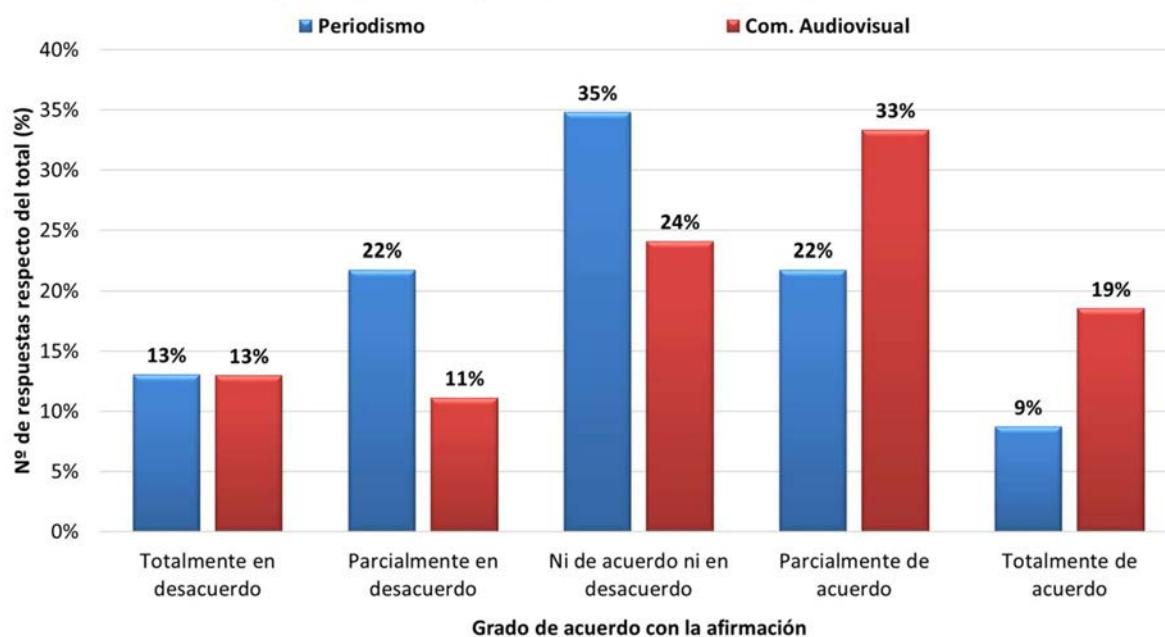


Figura 733

Pregunta D.08 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

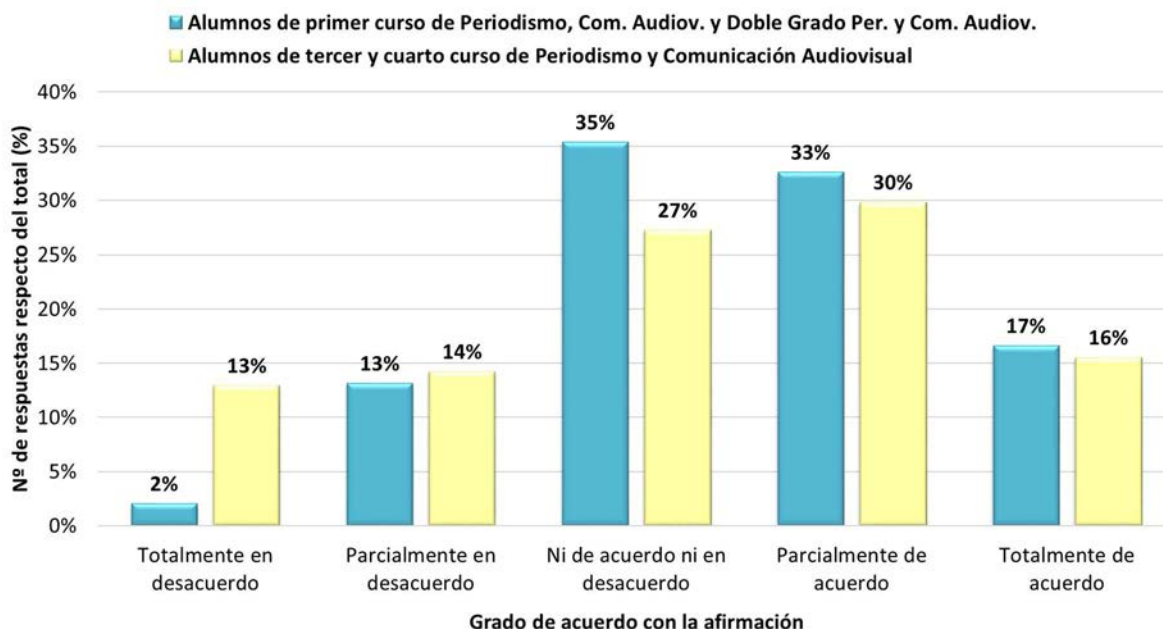


Figura 734

Pregunta D.08 - Resultados UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

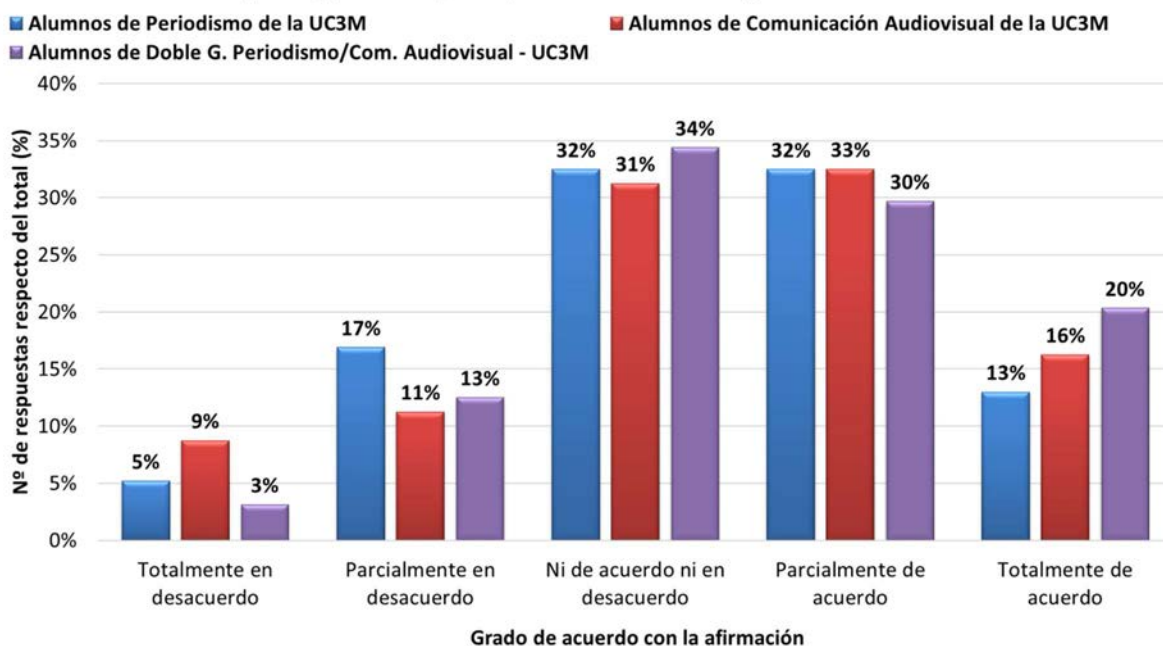


Figura 735

Pregunta D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

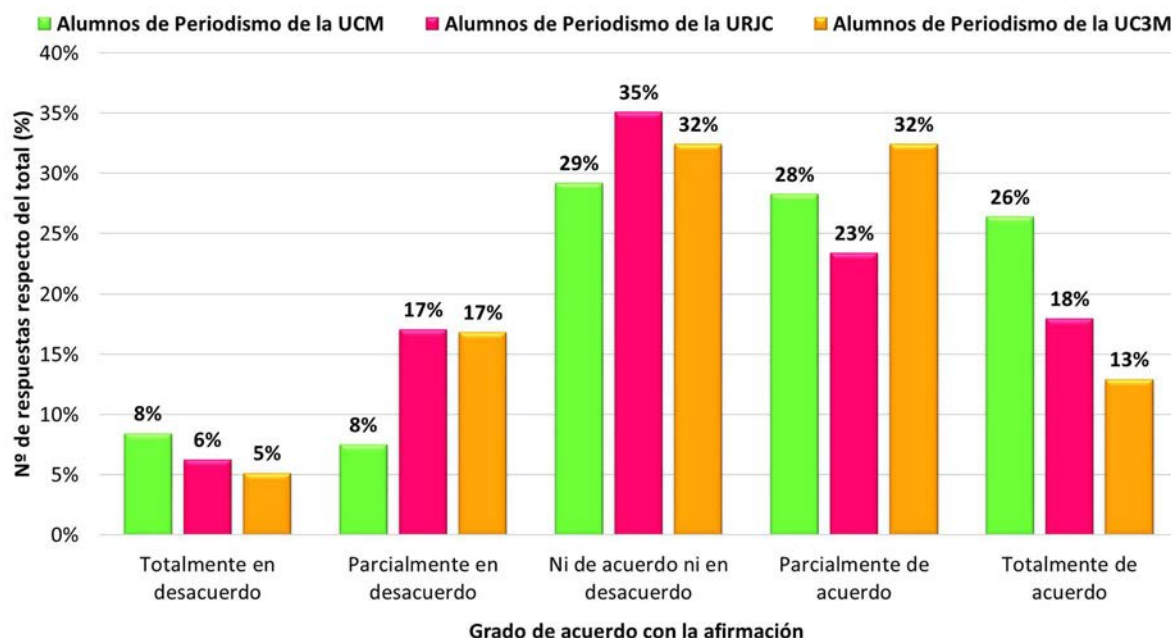
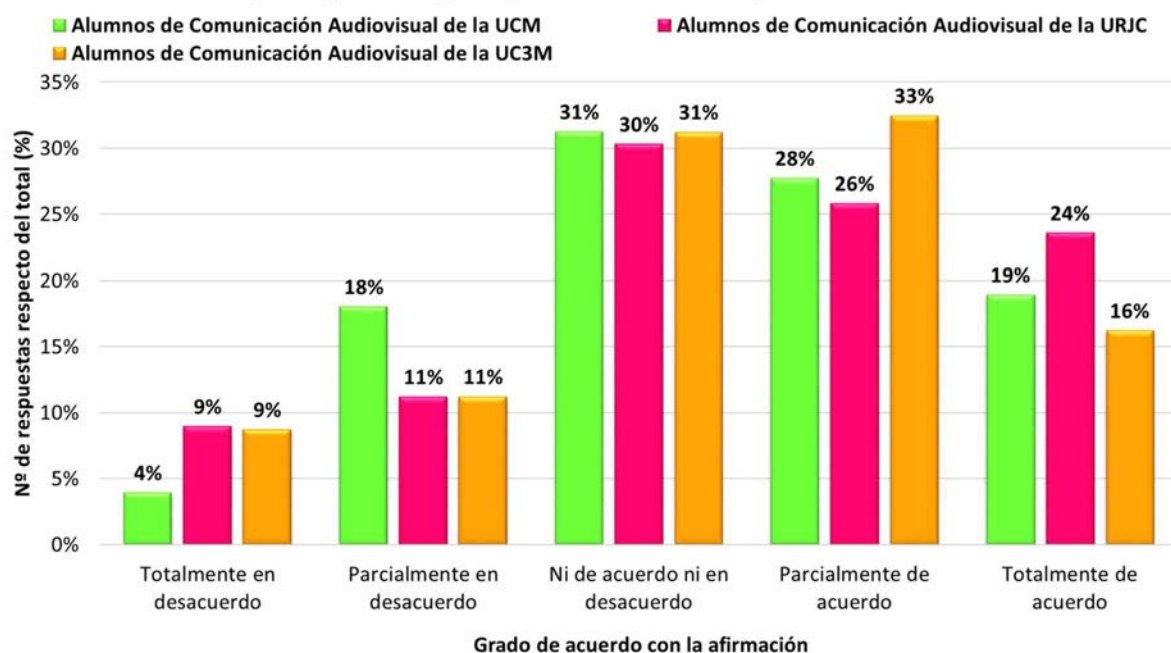


Figura 736

Pregunta D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones



Resultados pregunta D.08

Figura 737

Pregunta D.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

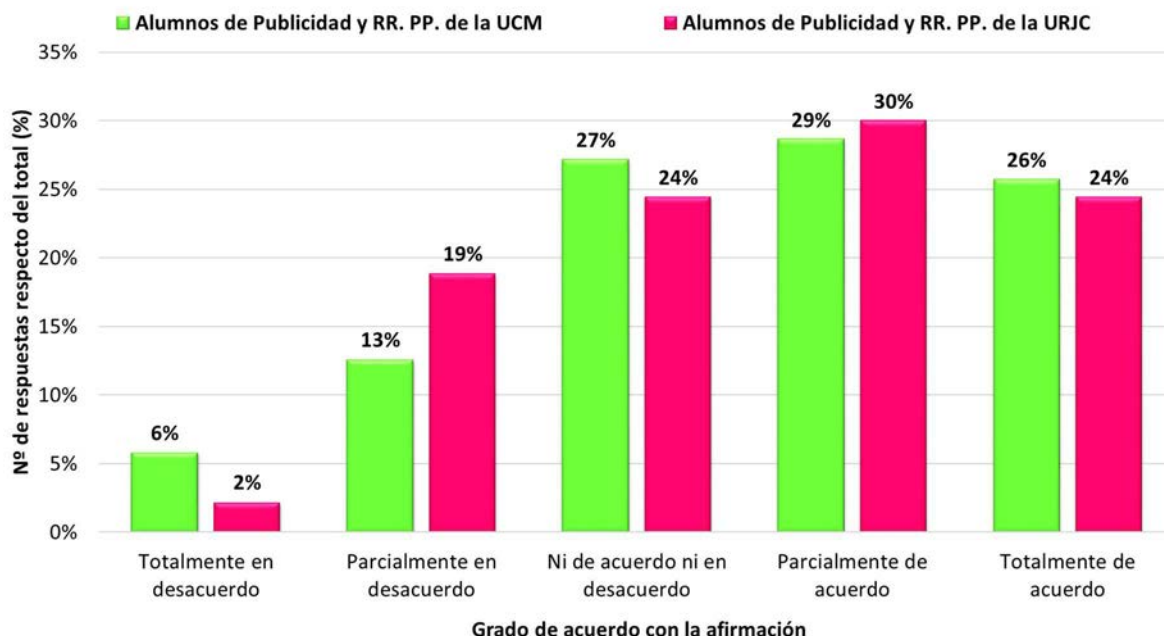


Figura 738

Pregunta D.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

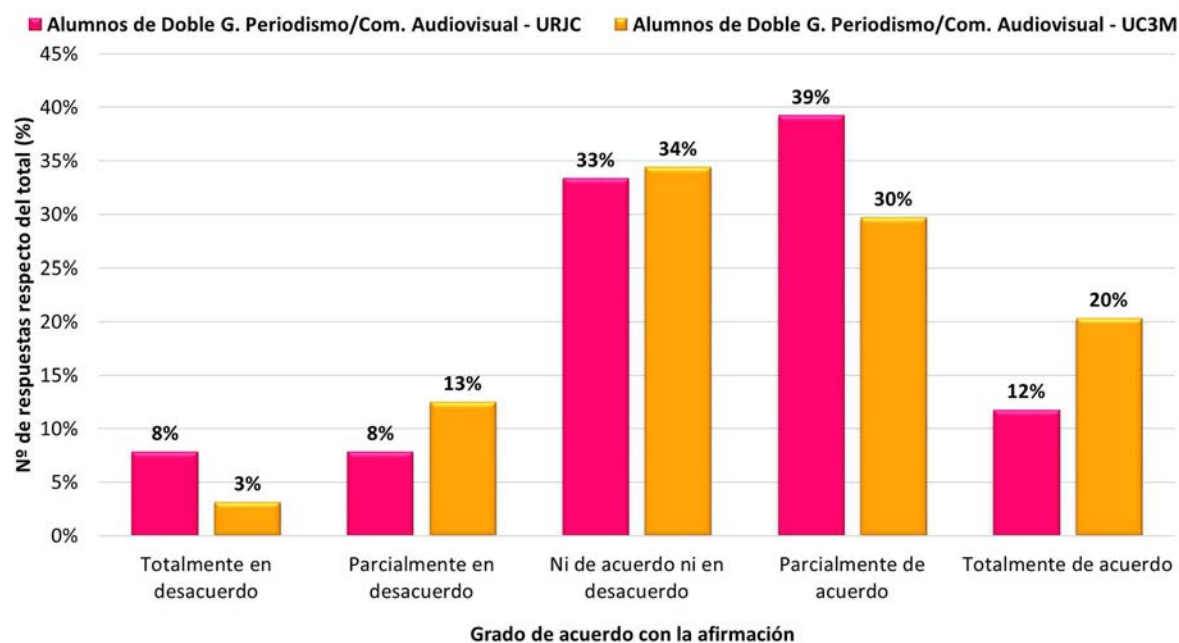


Figura 739

Pregunta D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

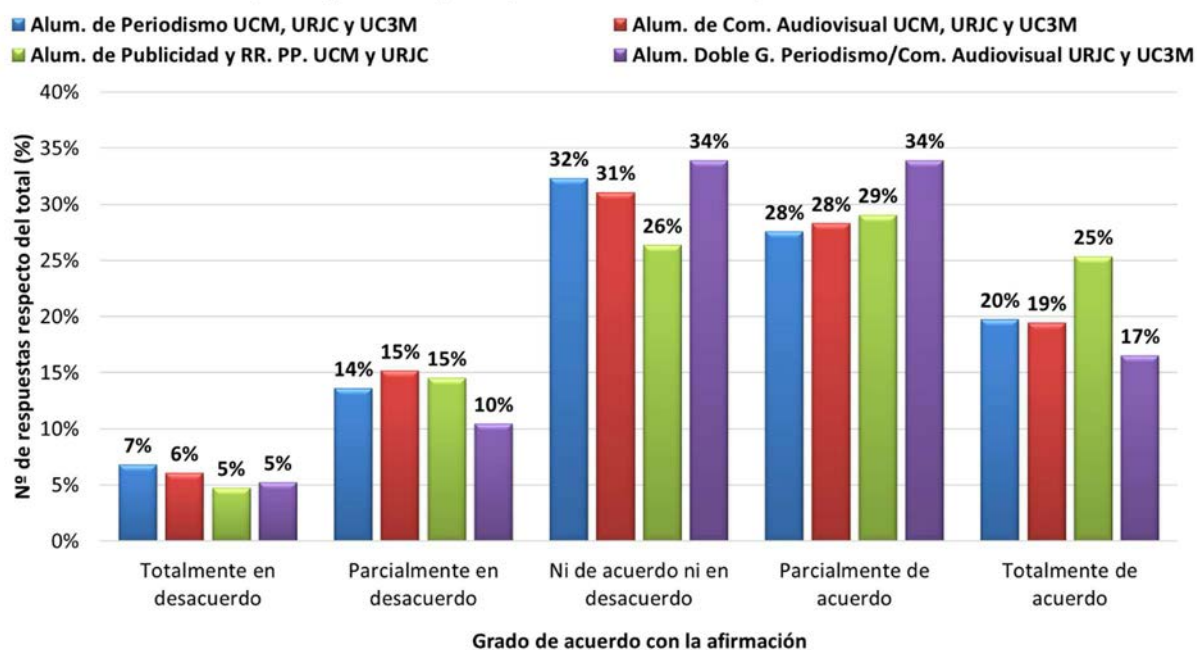
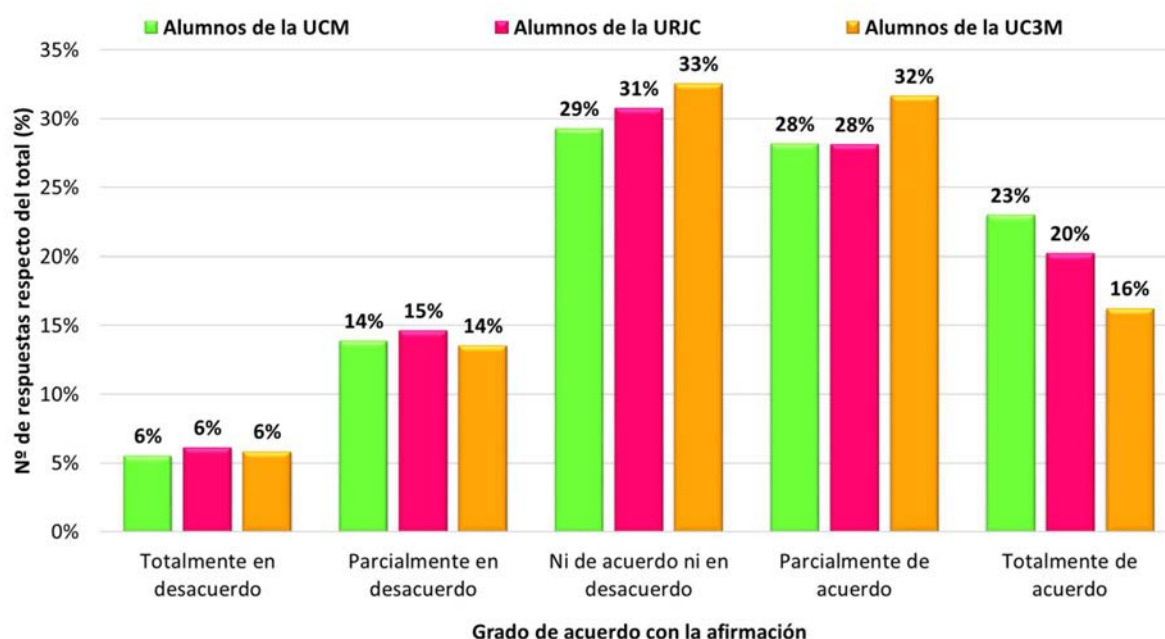


Figura 740

Pregunta D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones



B.4.9 Resultados de la pregunta D.09

Figura 741

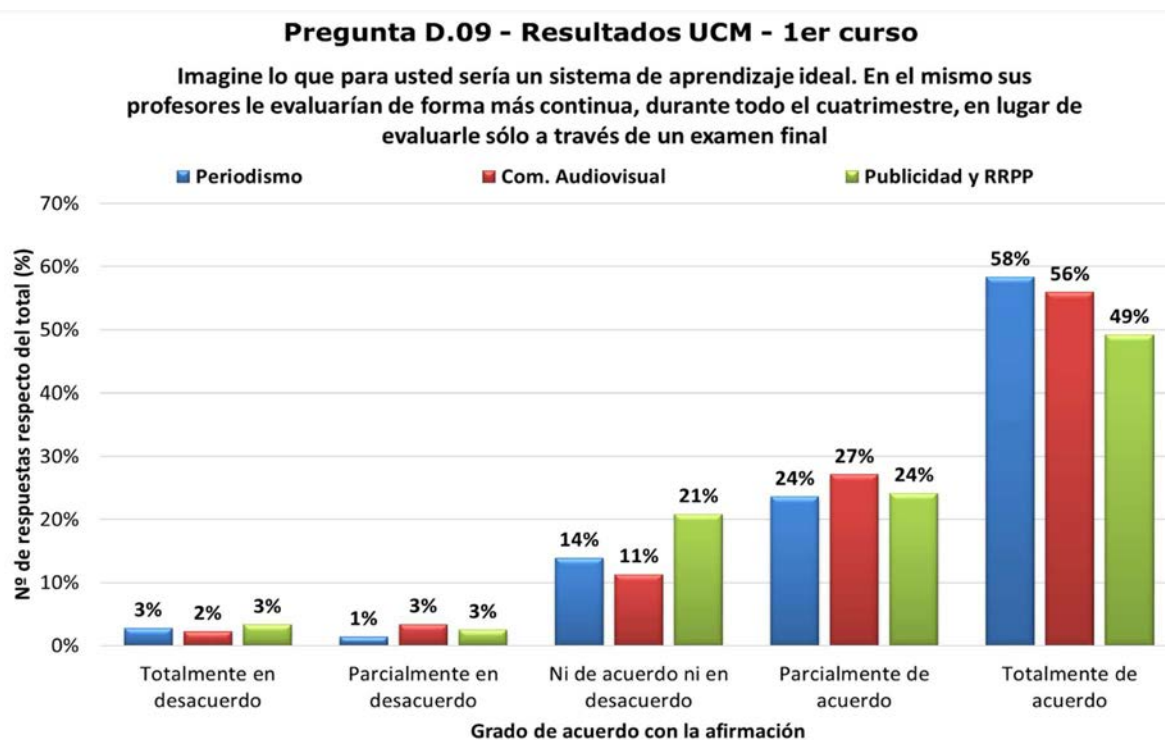


Figura 742

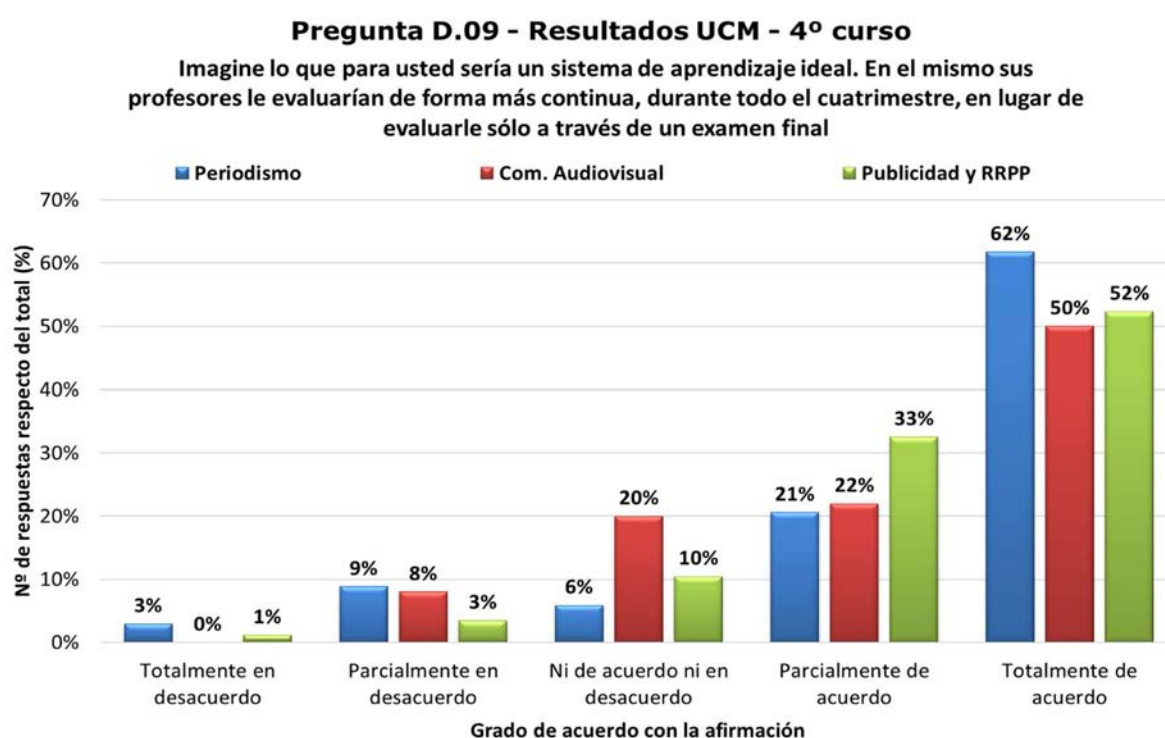


Figura 743

Pregunta D.09 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

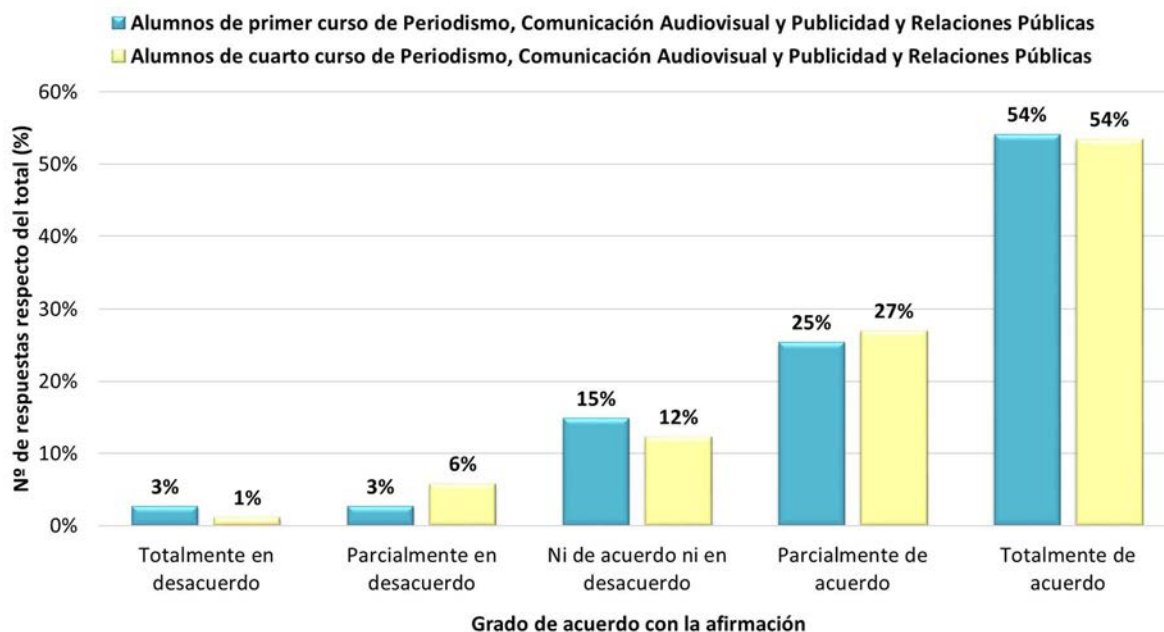


Figura 744

Pregunta D.09 - Resultados UCM especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

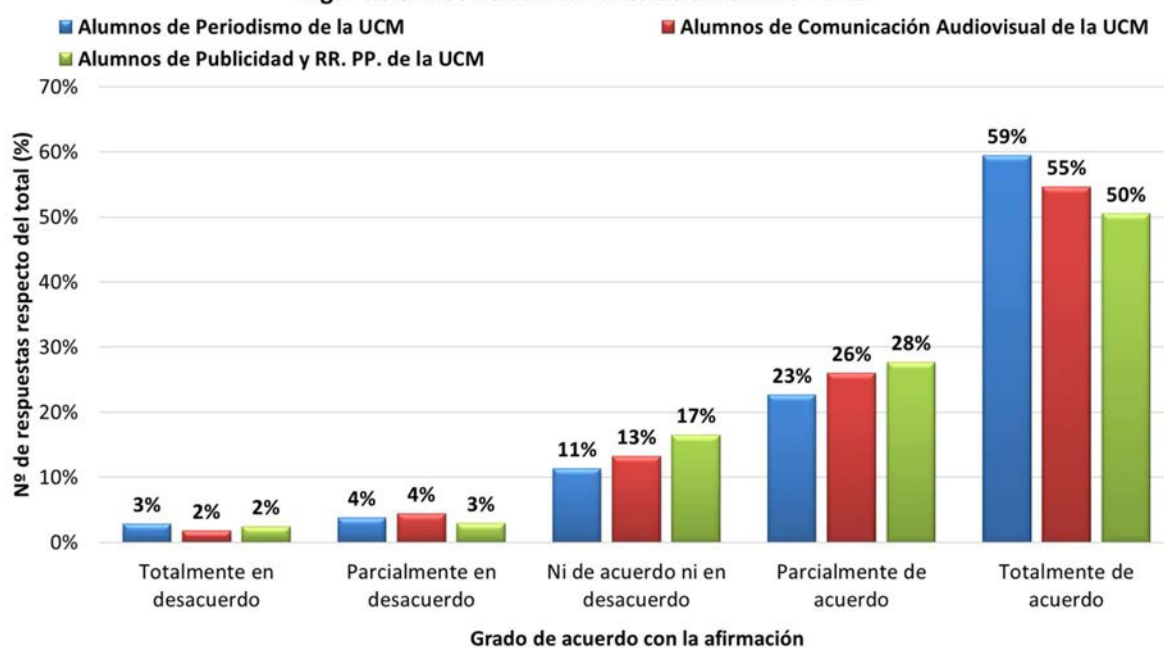


Figura 745

Pregunta D.09 - Resultados URJC - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

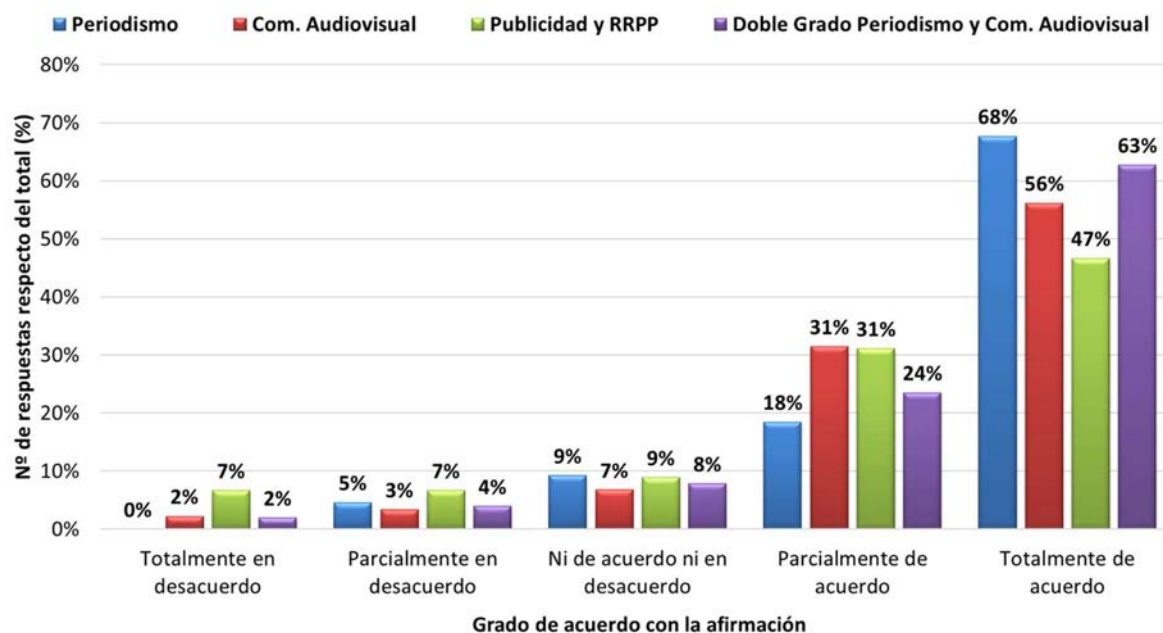
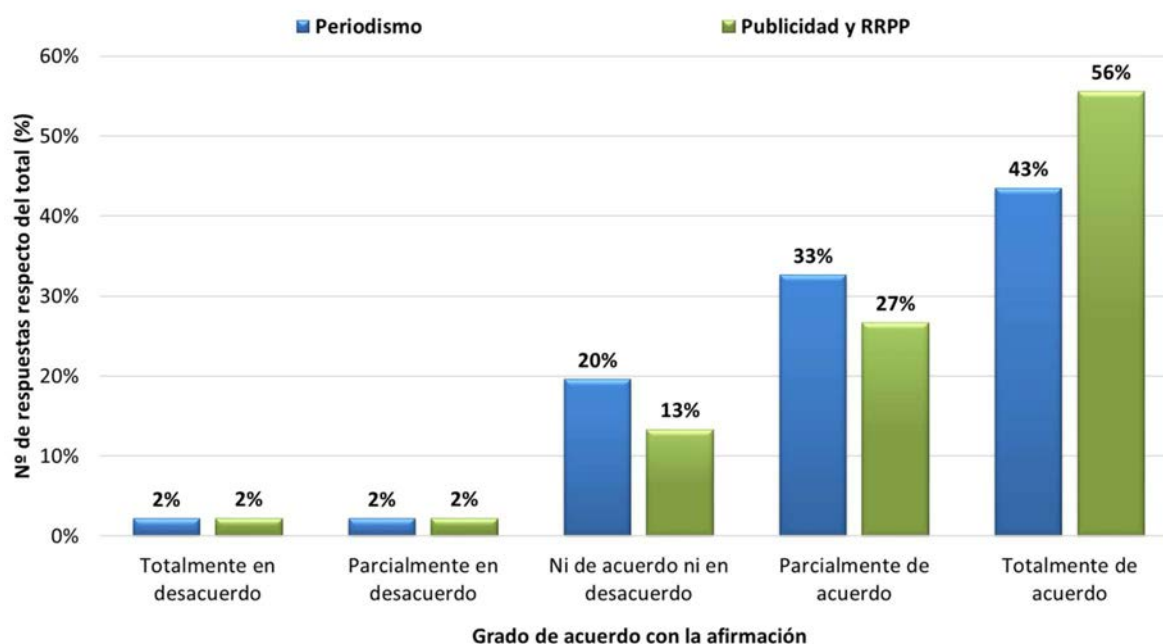


Figura 746

Pregunta D.09 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final



Resultados pregunta D.09

Figura 747

Pregunta D.09 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

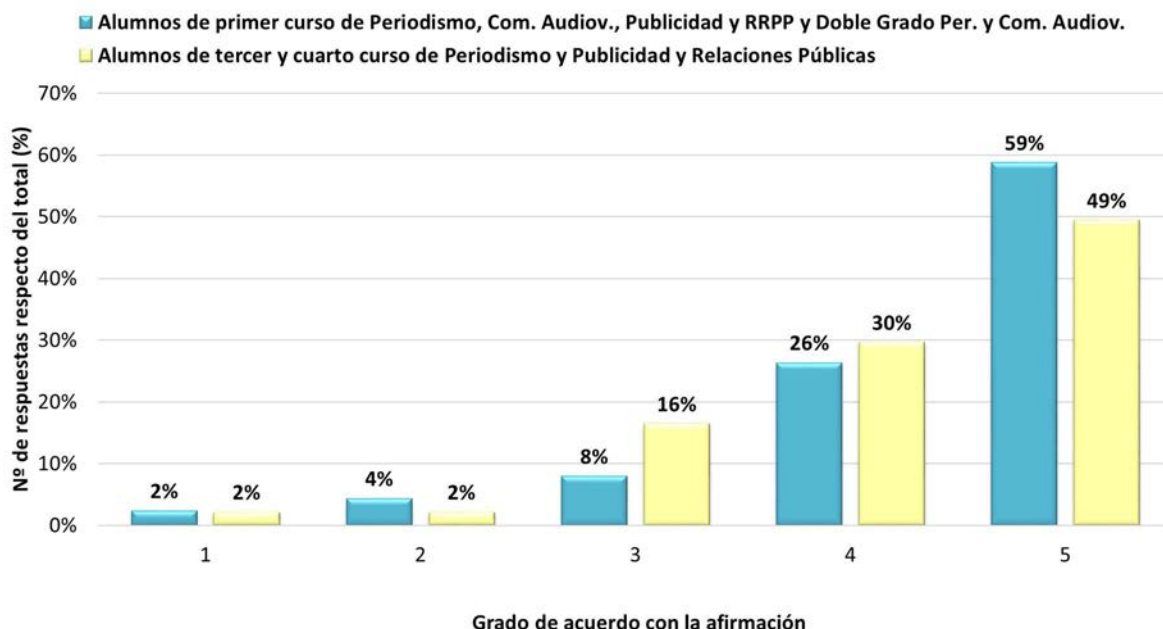


Figura 748

Pregunta D.09 - Resultados URJC especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

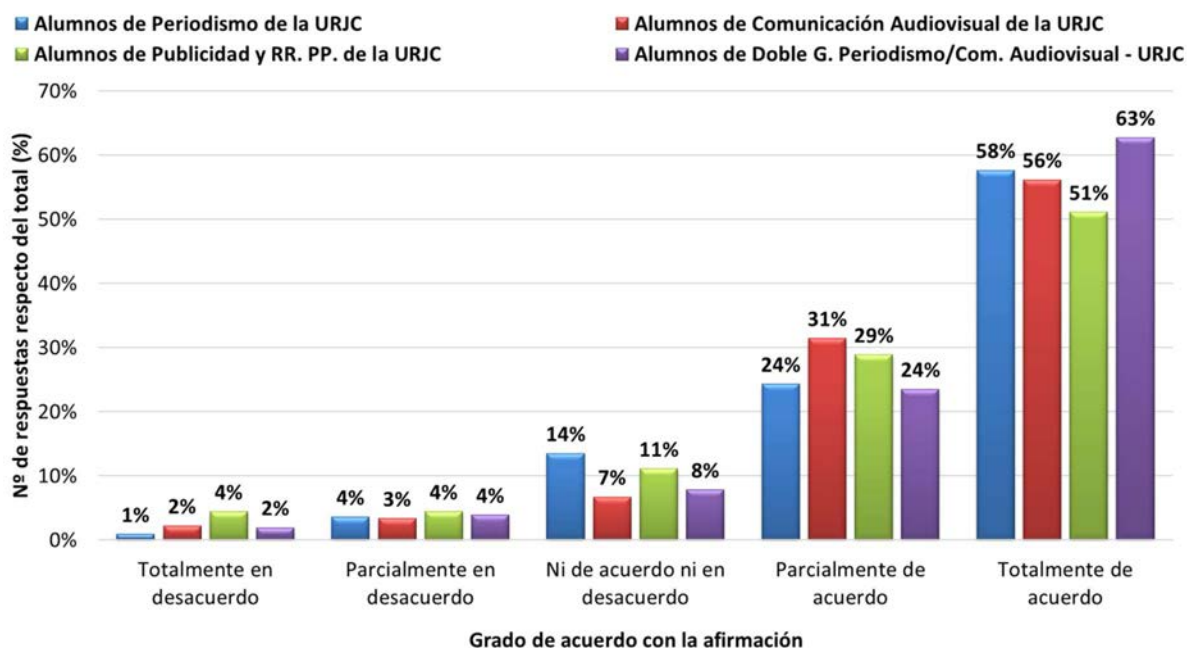


Figura 749

Pregunta D.09 - Resultados UC3M - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

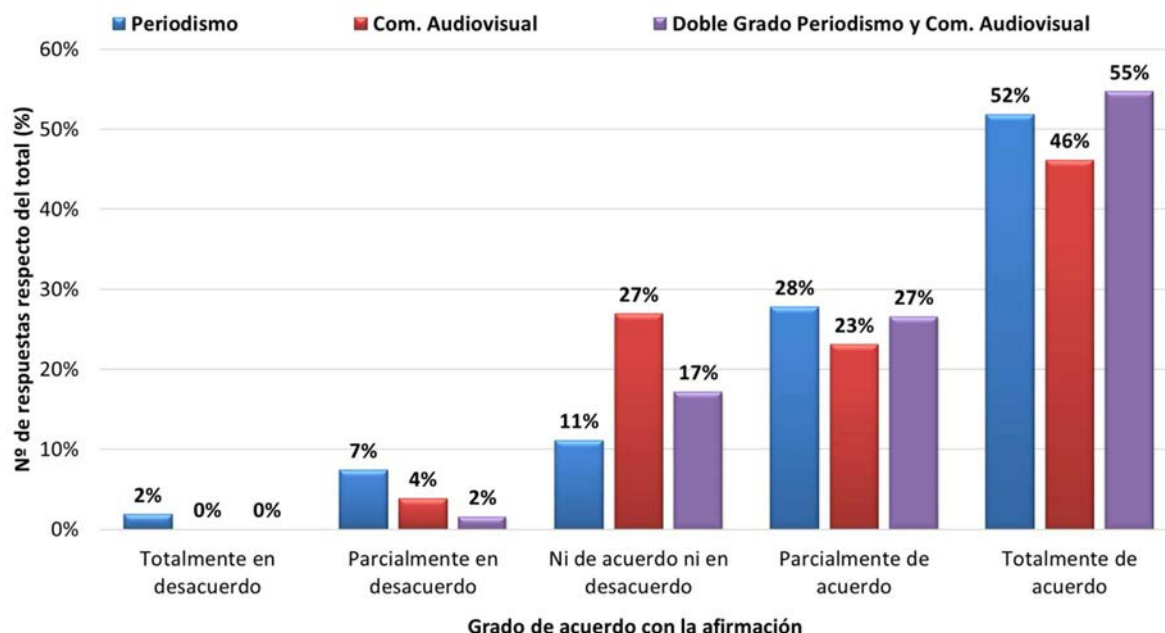
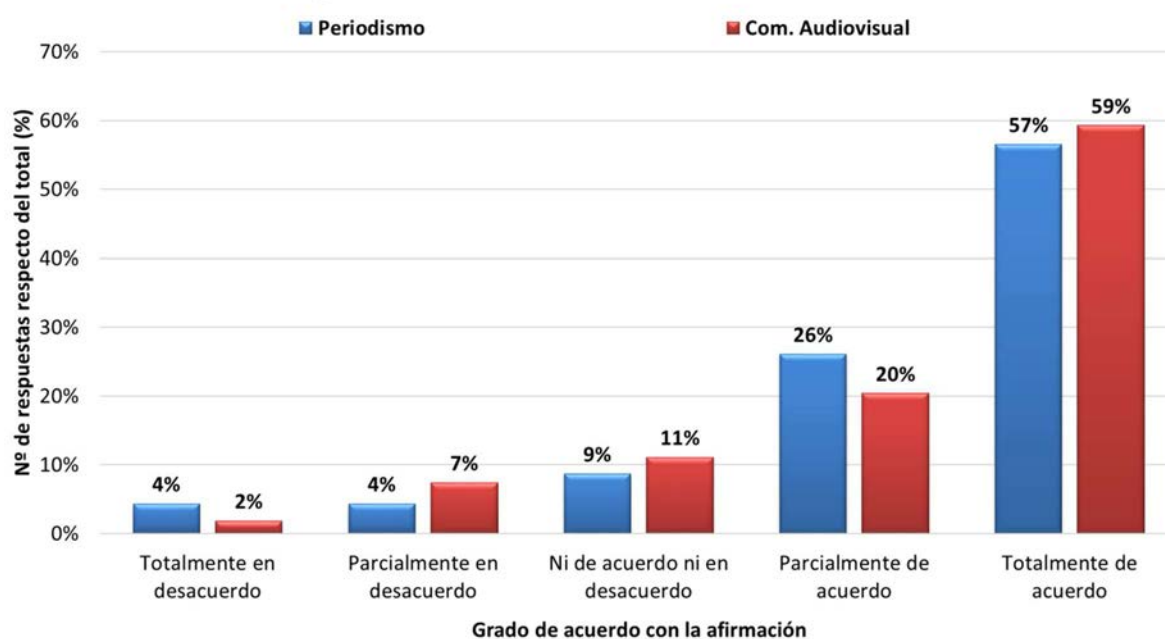


Figura 750

Pregunta D.09 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final



Resultados pregunta D.09

Figura 751

Pregunta D.09 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

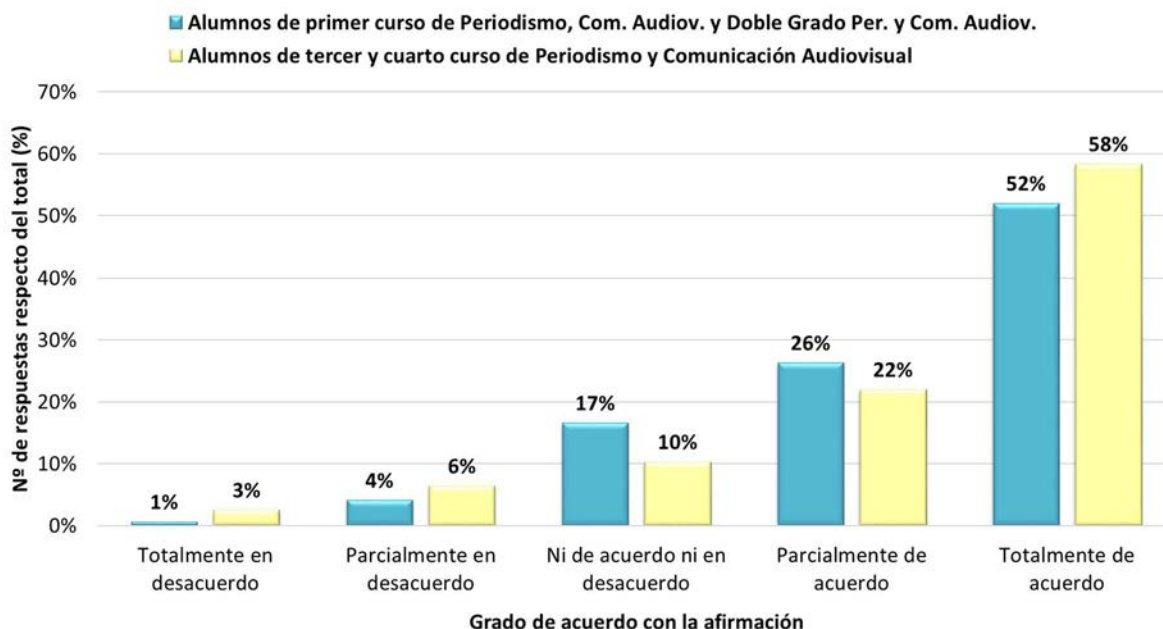


Figura 752

Pregunta D.09 - Resultados UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

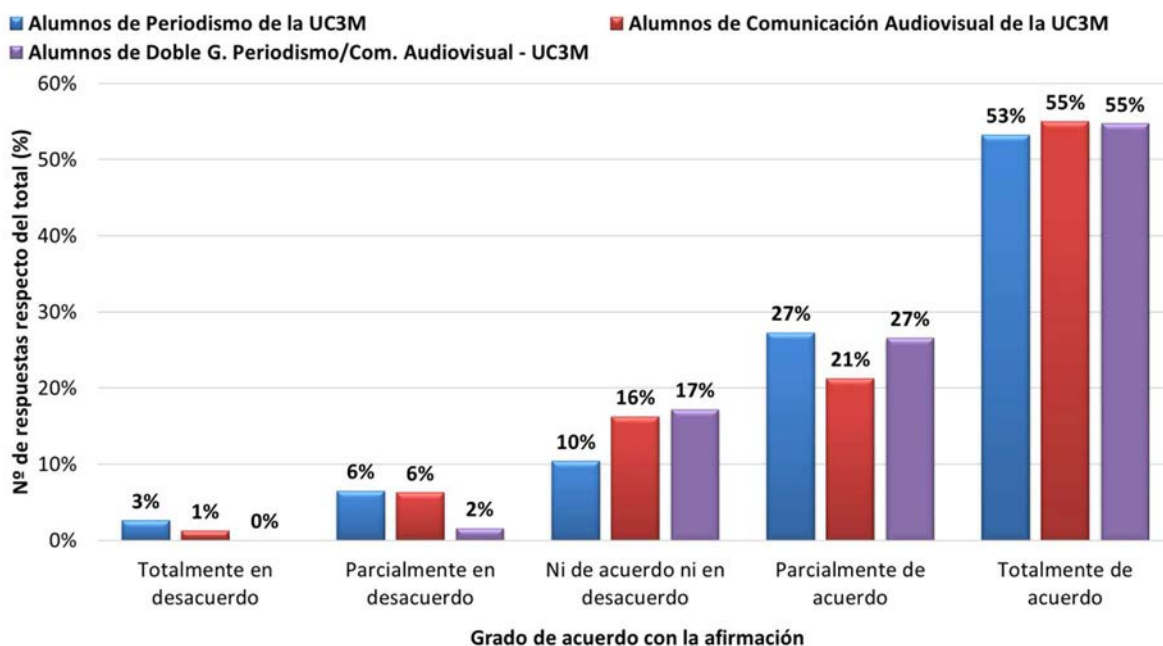


Figura 753

Pregunta D.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

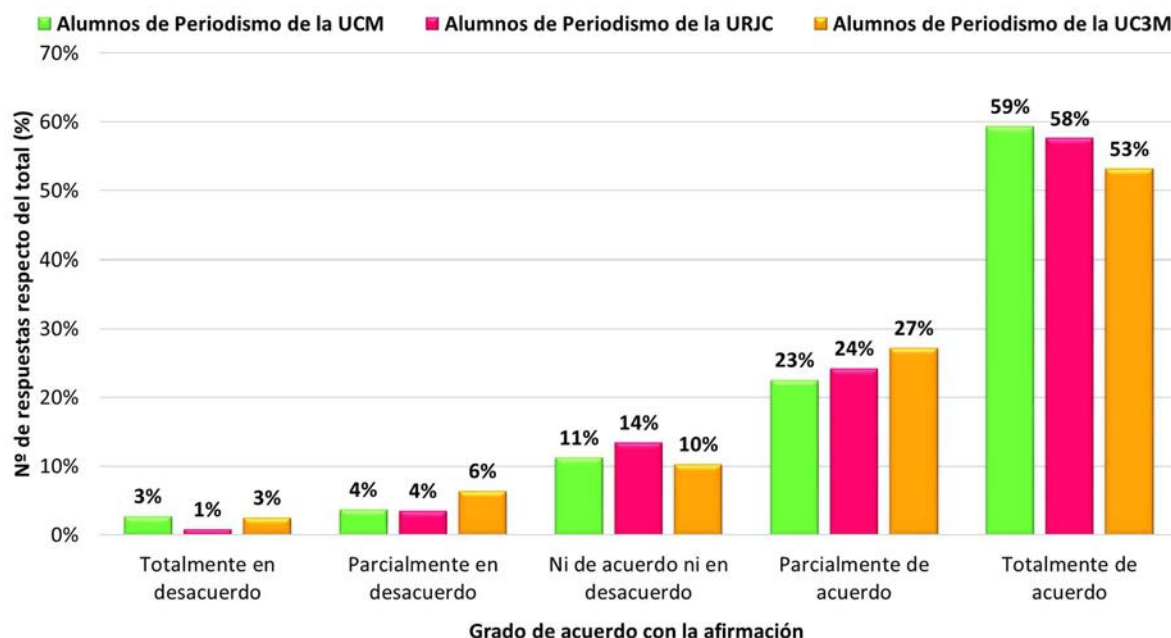
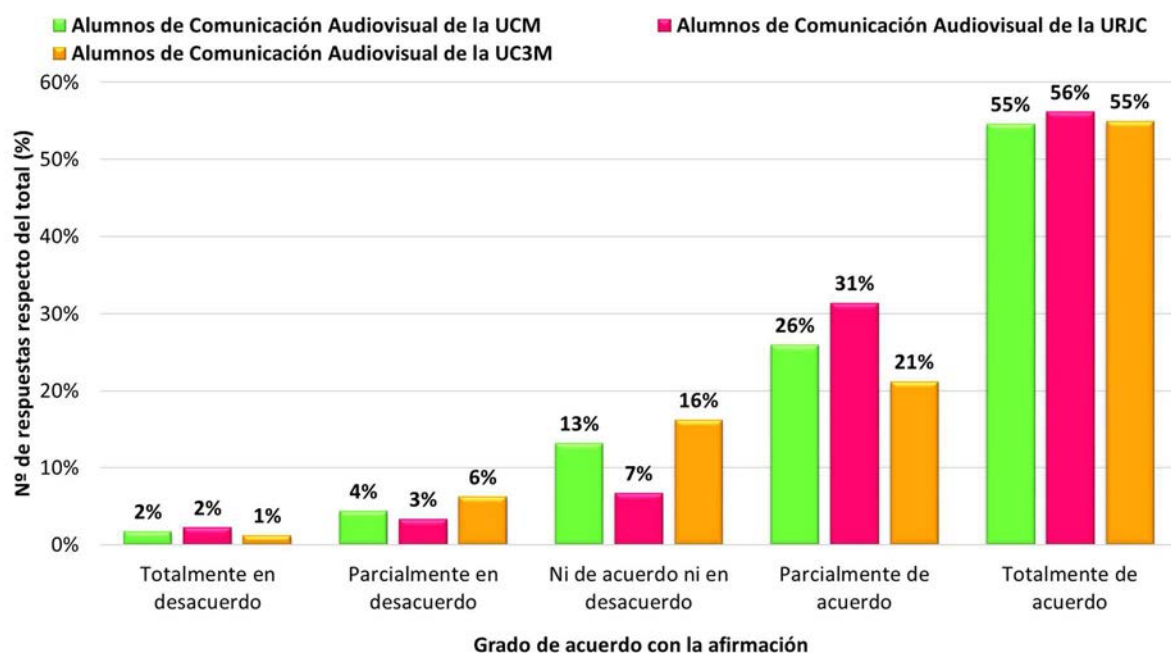


Figura 754

Pregunta D.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final



Resultados pregunta D.09

Figura 755

Pregunta D.09 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

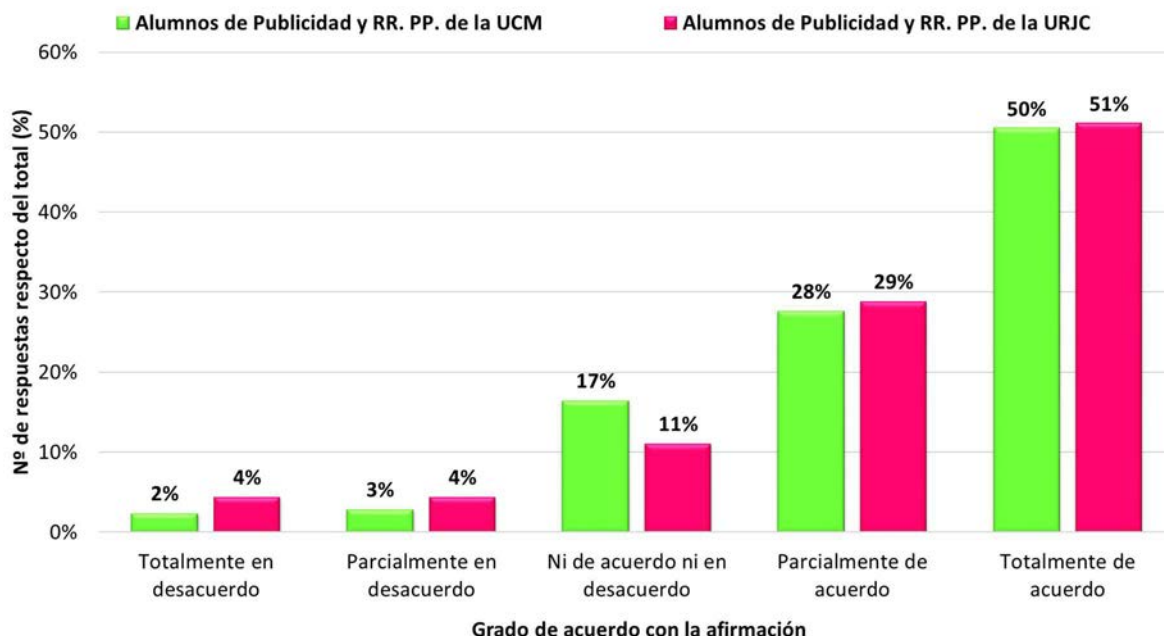


Figura 756

Pregunta D.09 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

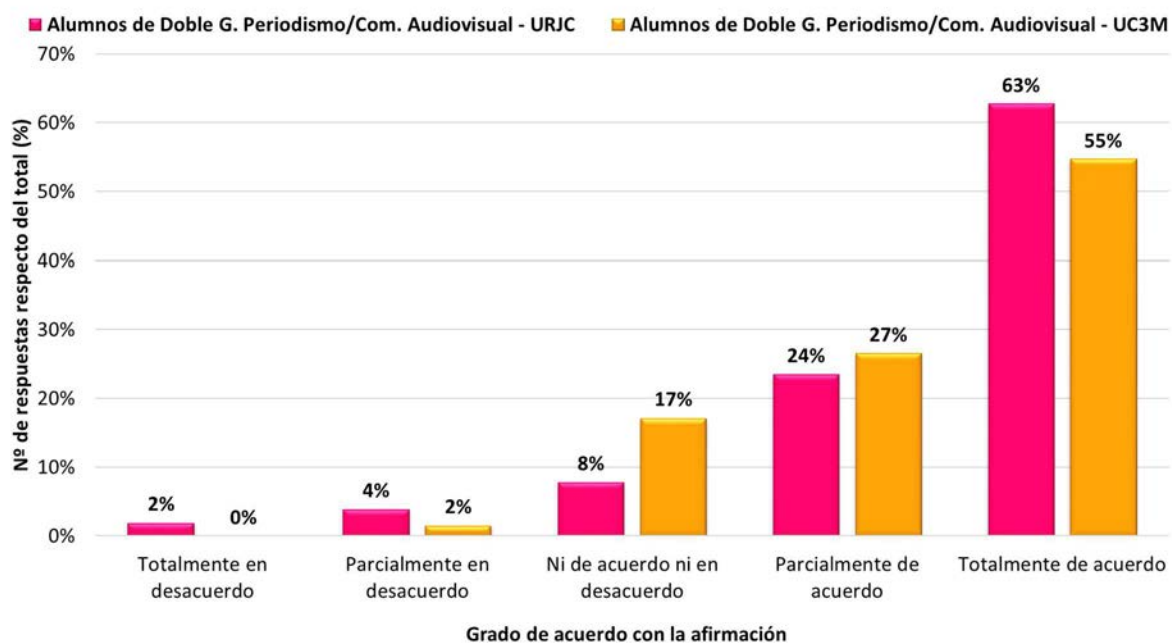


Figura 757

Pregunta D.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

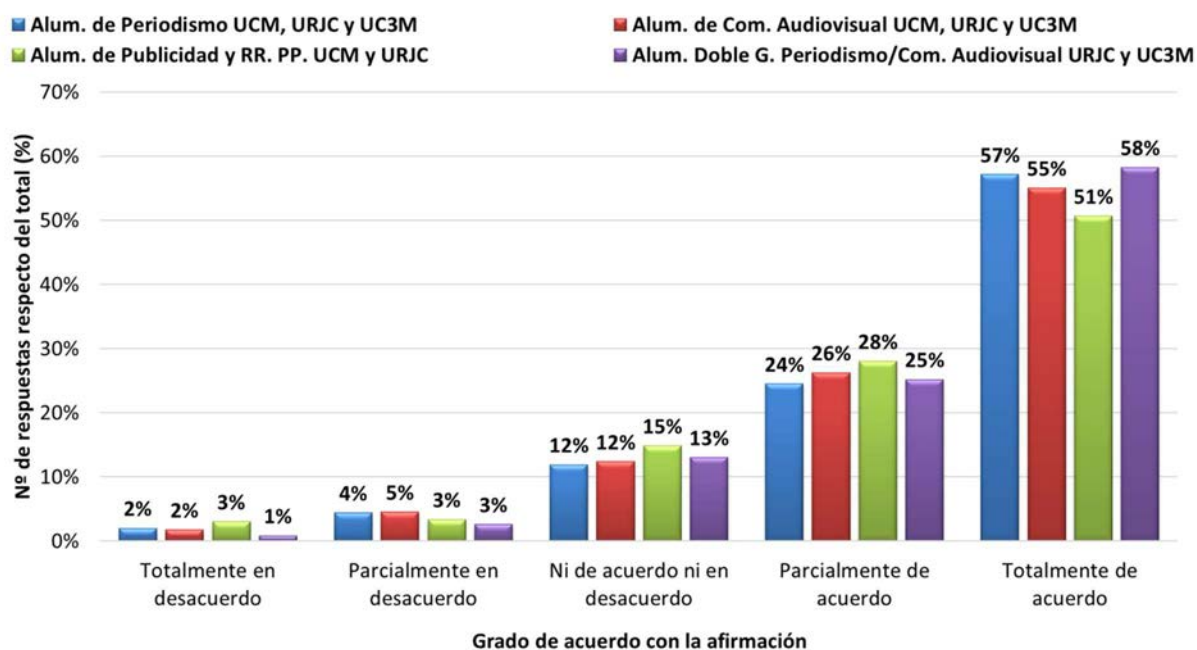
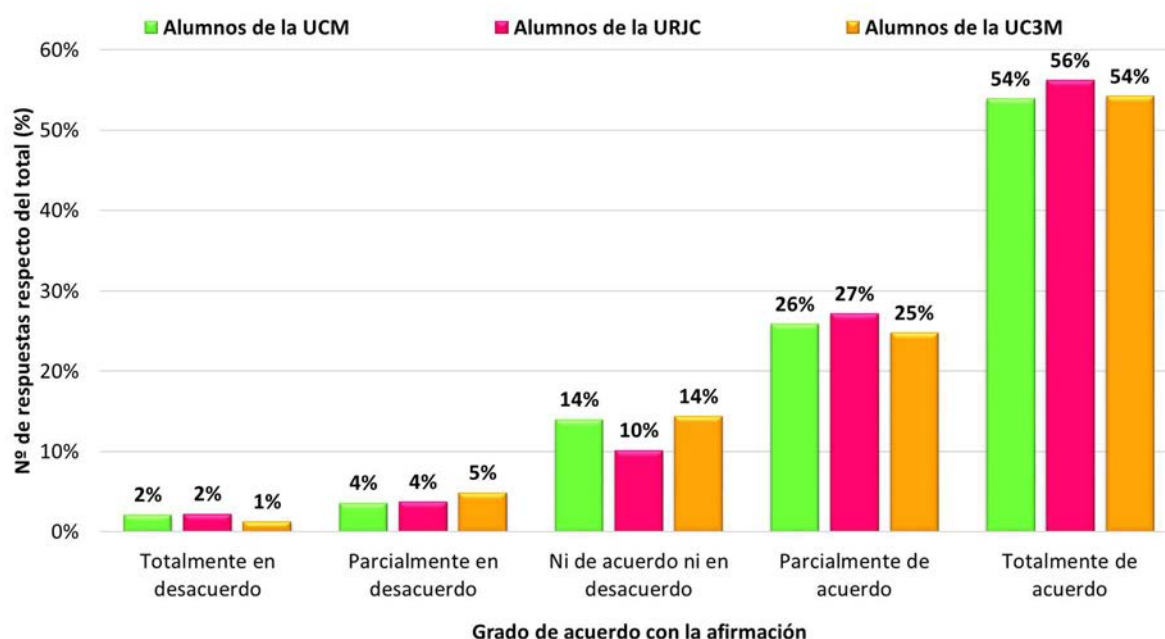


Figura 758

Pregunta D.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final



B.4.10 Resultados de la pregunta D.10

Figura 759

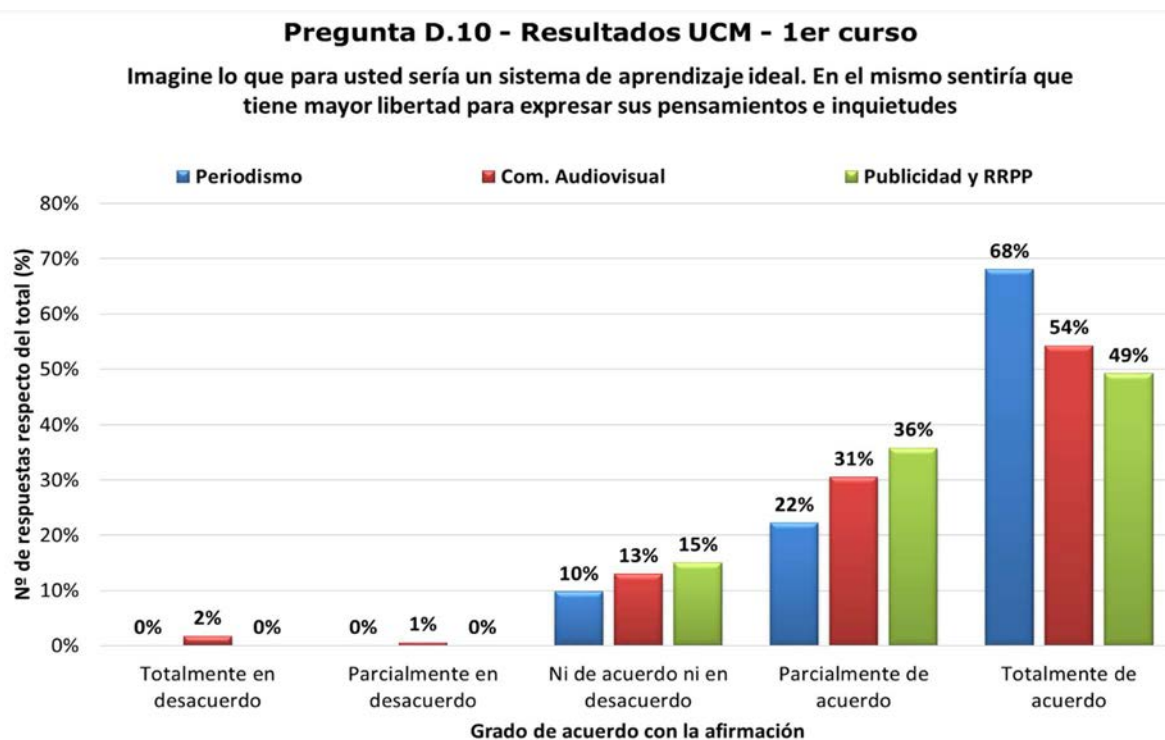
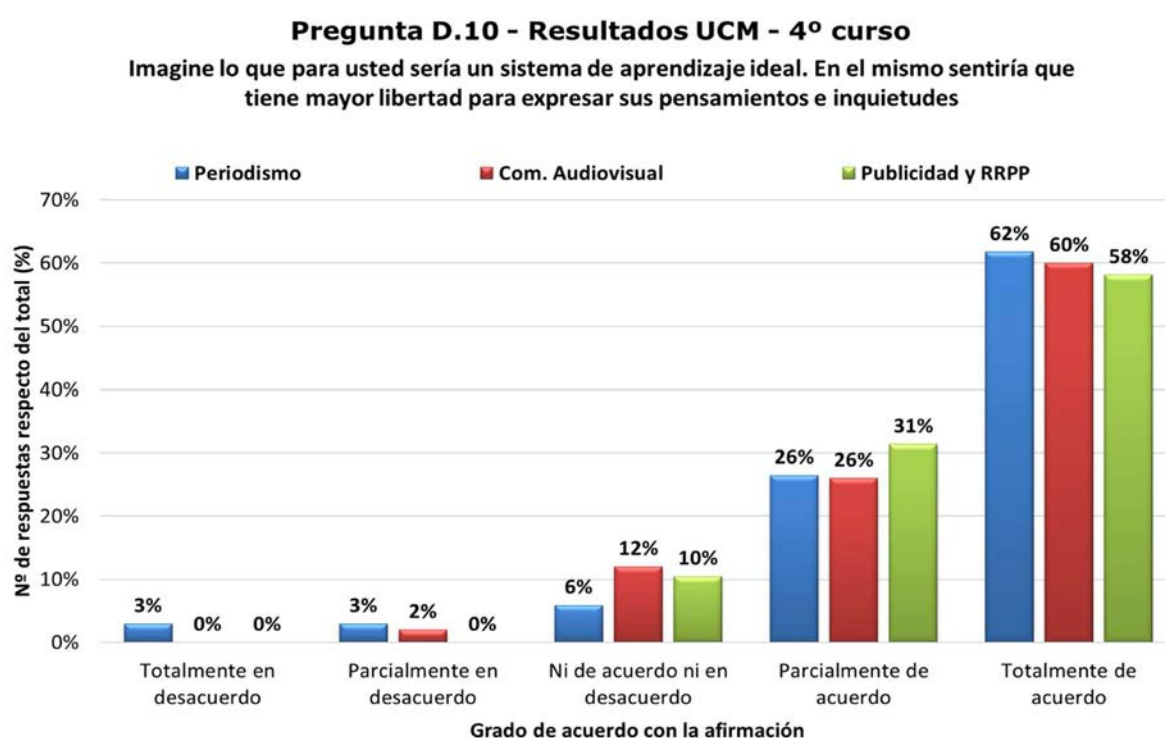


Figura 760



Resultados pregunta D.10

Figura 761

Pregunta D.10 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

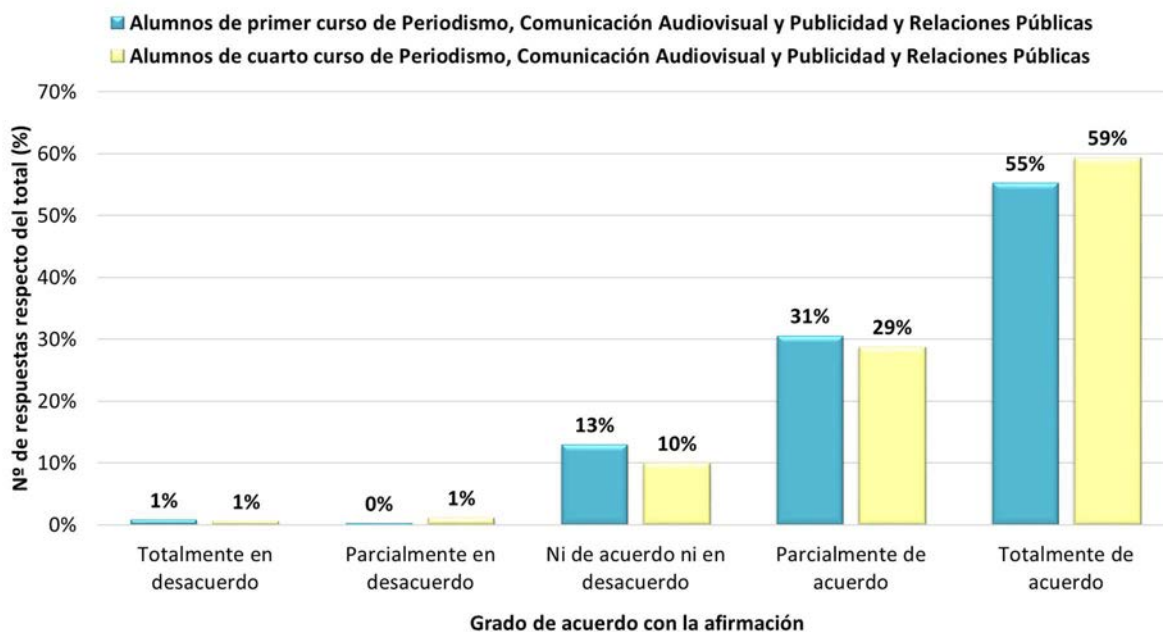


Figura 762

Pregunta D.10 - Resultados UCM especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

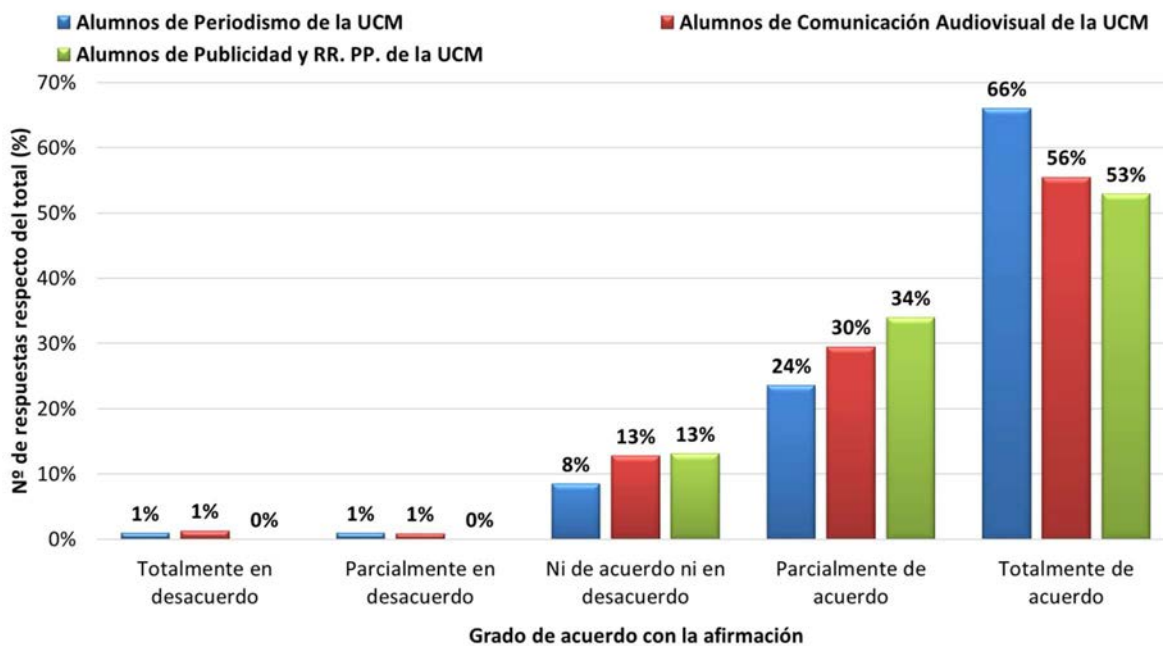


Figura 763

Pregunta D.10 - Resultados URJC - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

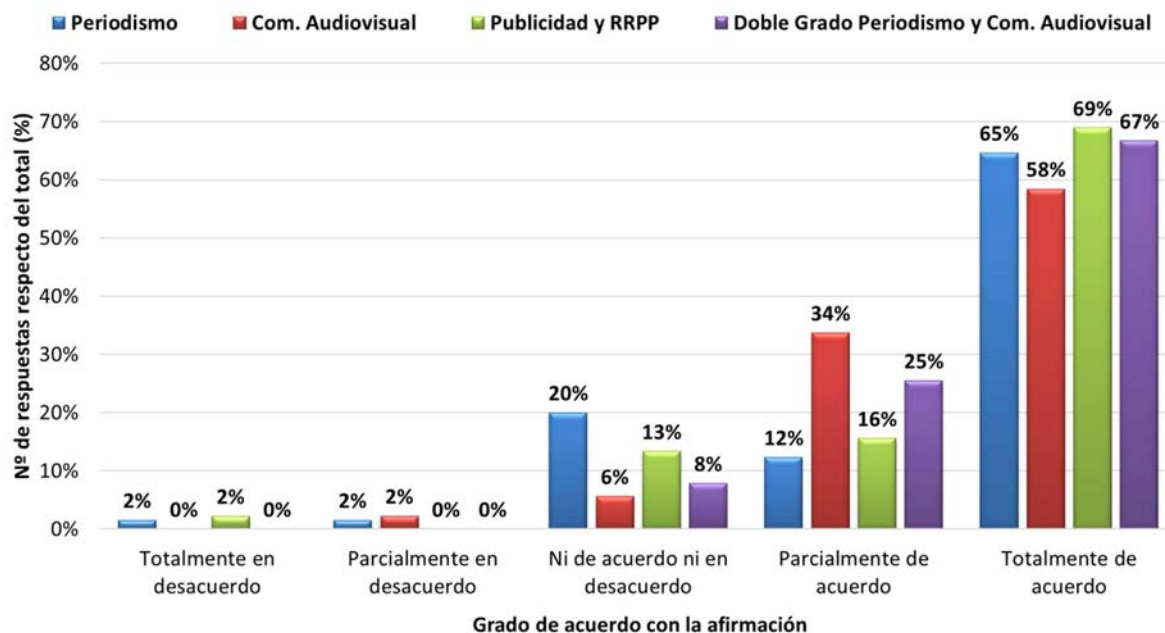
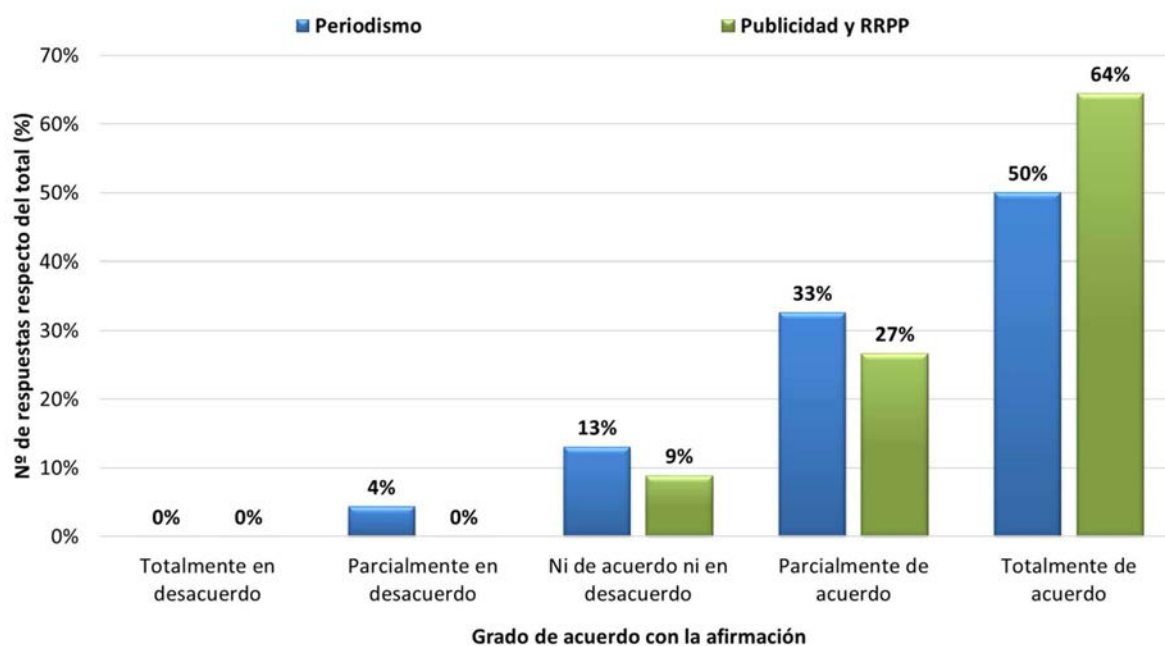


Figura 764

Pregunta D.10 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes



Resultados pregunta D.10

Figura 765

Pregunta D.10 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

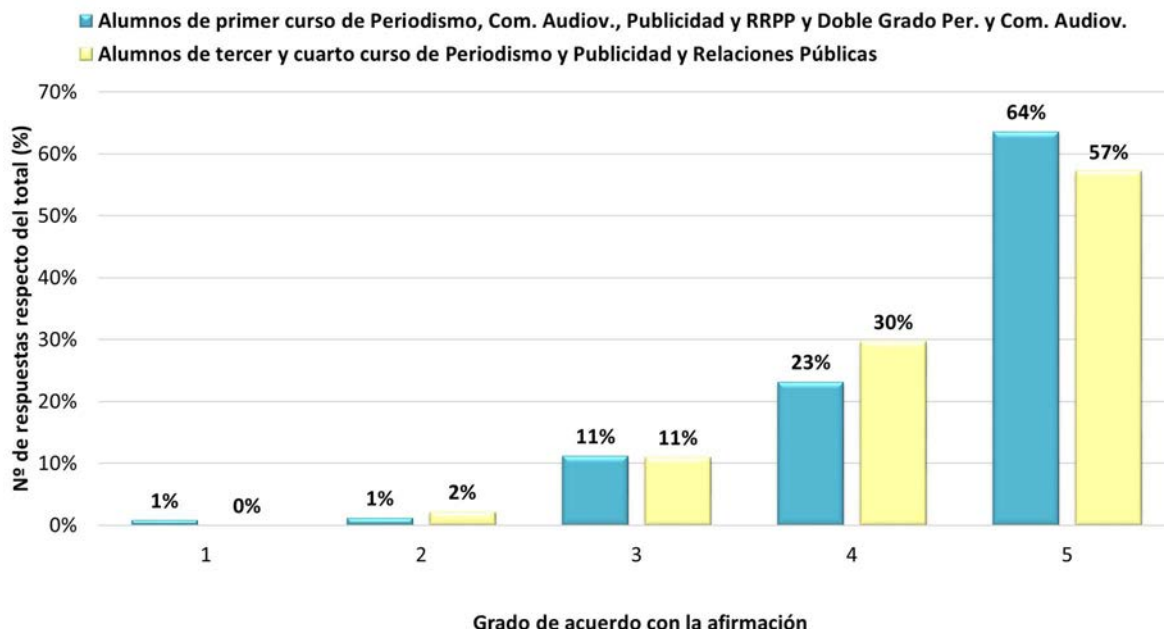


Figura 766

Pregunta D.10 - Resultados URJC especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

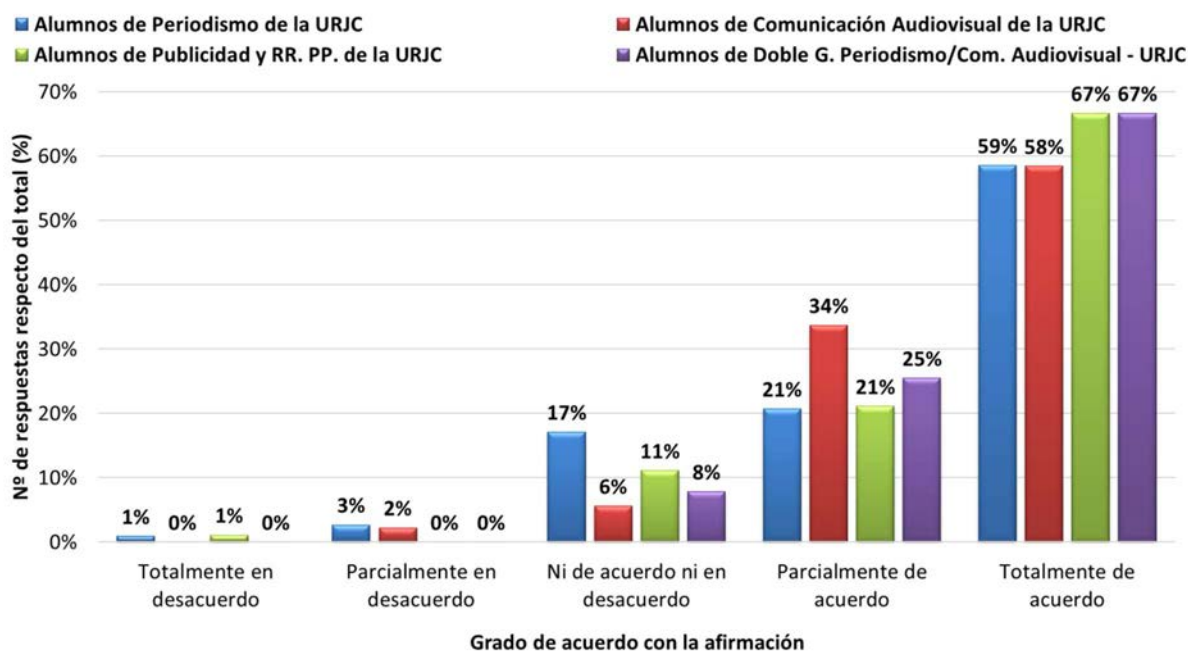


Figura 767

Pregunta D.10 - Resultados UC3M - 1er curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

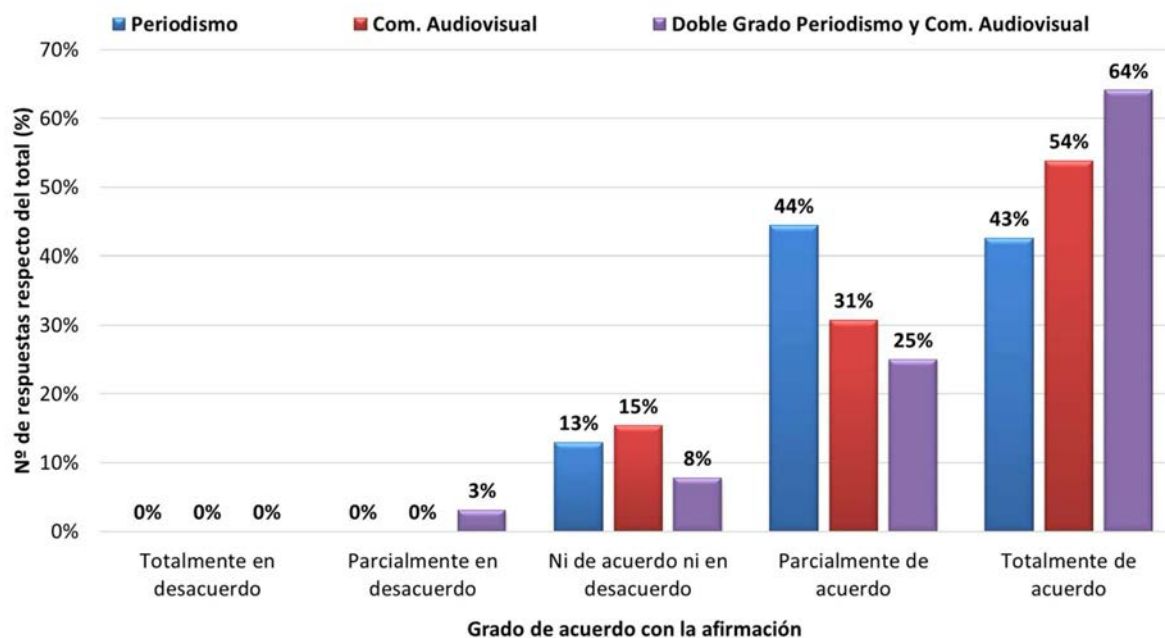
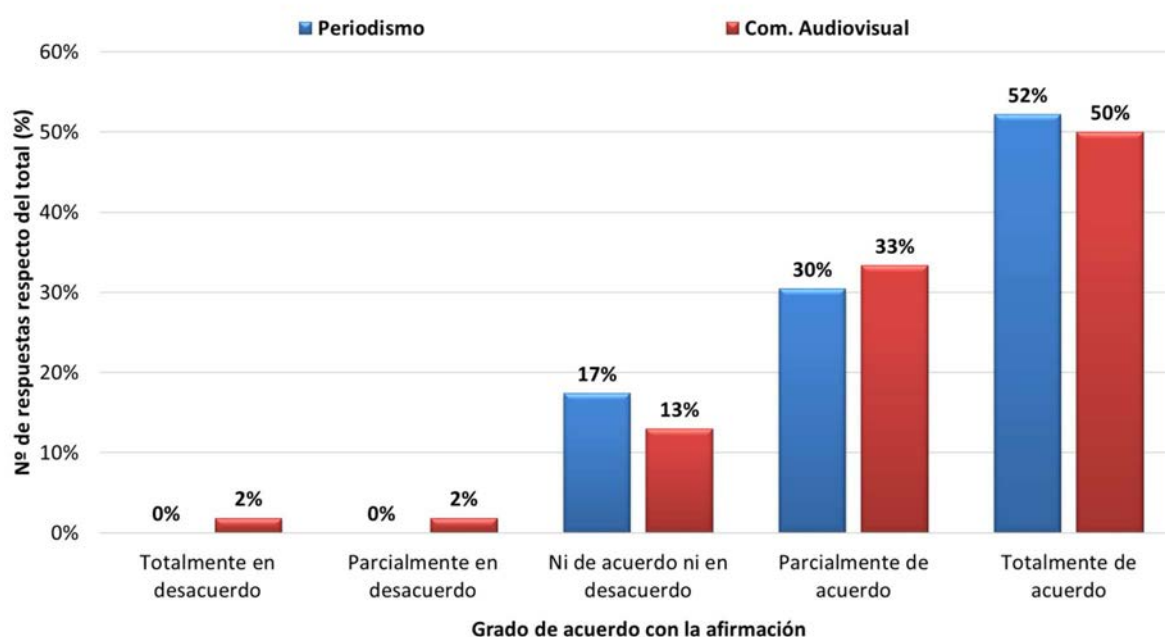


Figura 768

Pregunta D.10 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes



Resultados pregunta D.10

Figura 769

Pregunta D.10 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

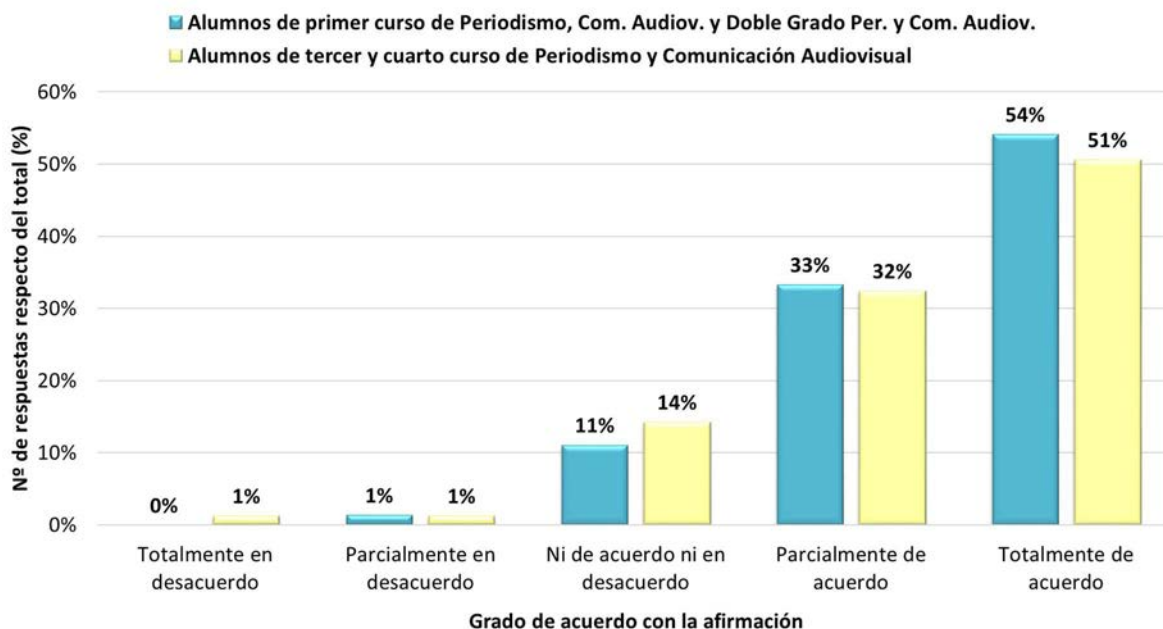


Figura 770

Pregunta D.10 - Resultados UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

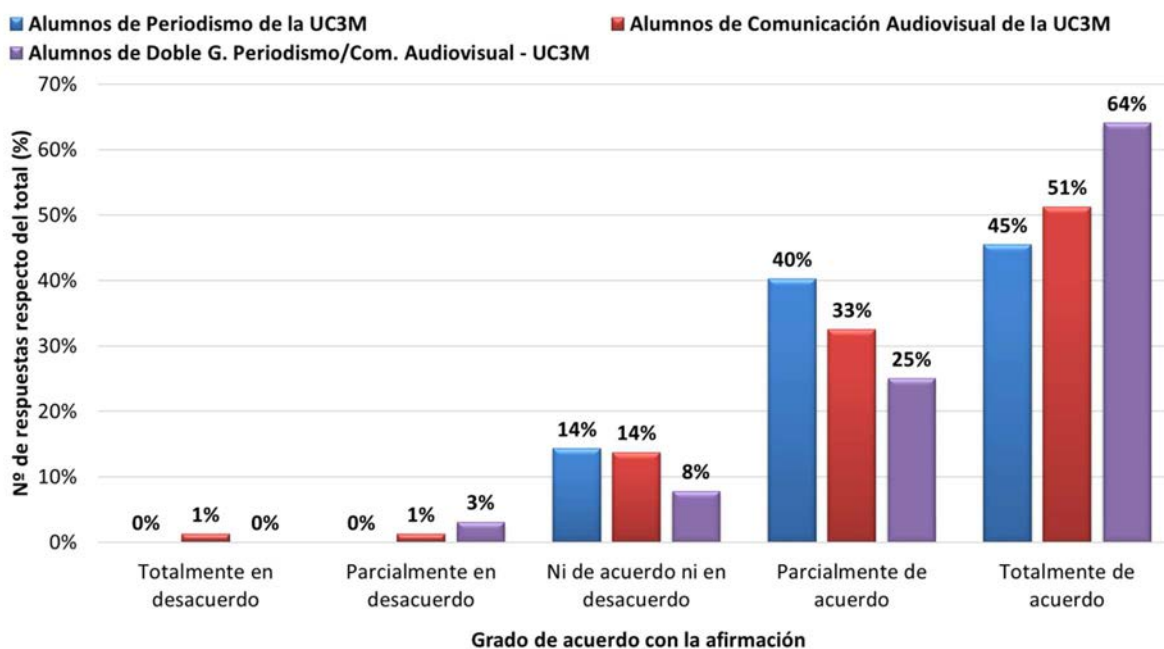


Figura 771

Pregunta D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

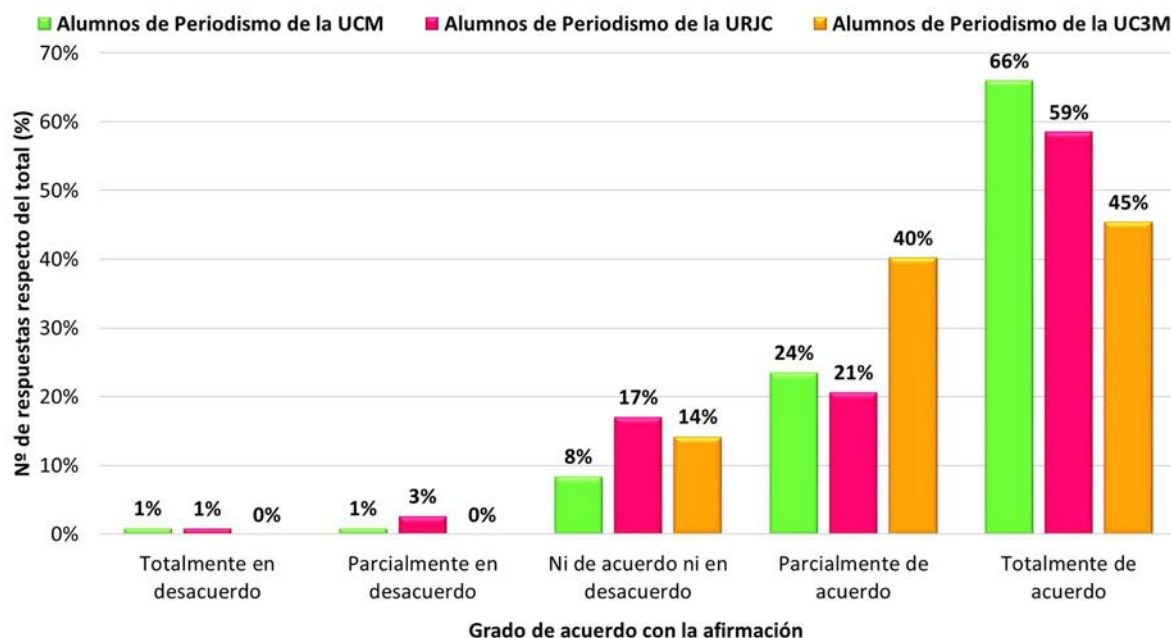
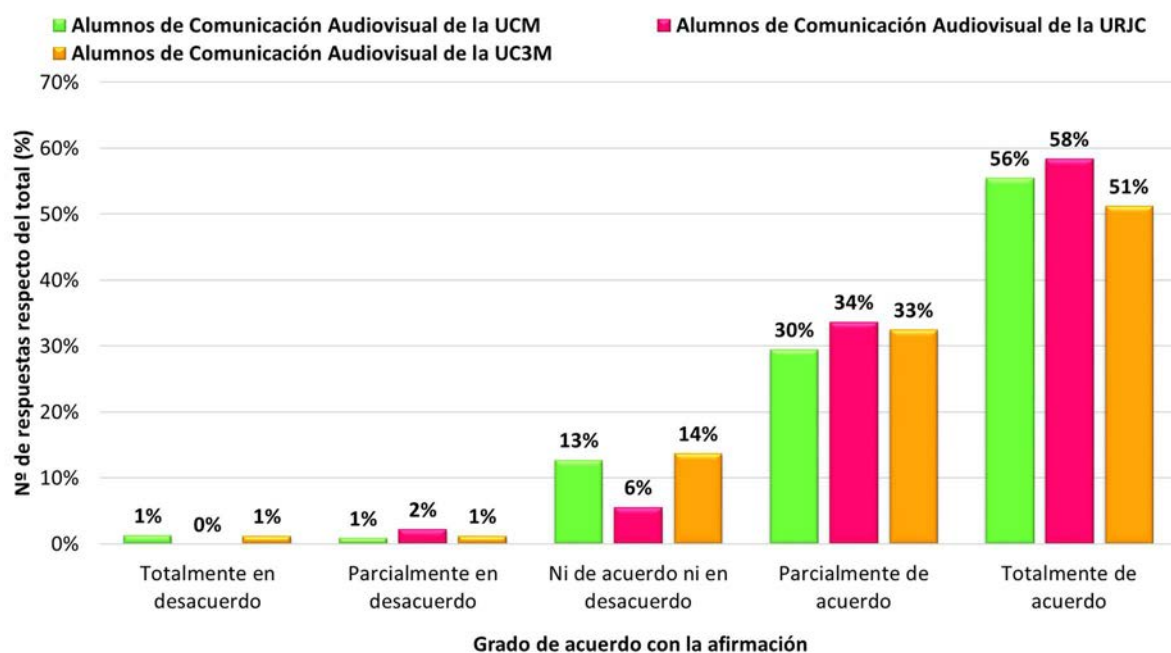


Figura 772

Pregunta D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes



Resultados pregunta D.10

Figura 773

Pregunta D.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

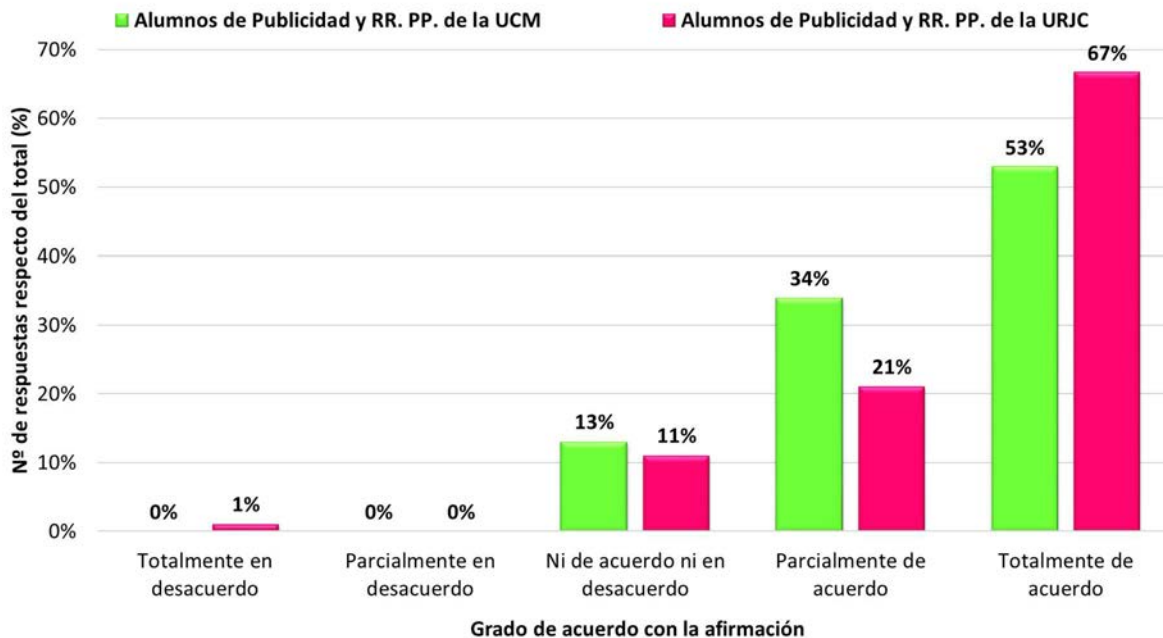


Figura 774

Pregunta D.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

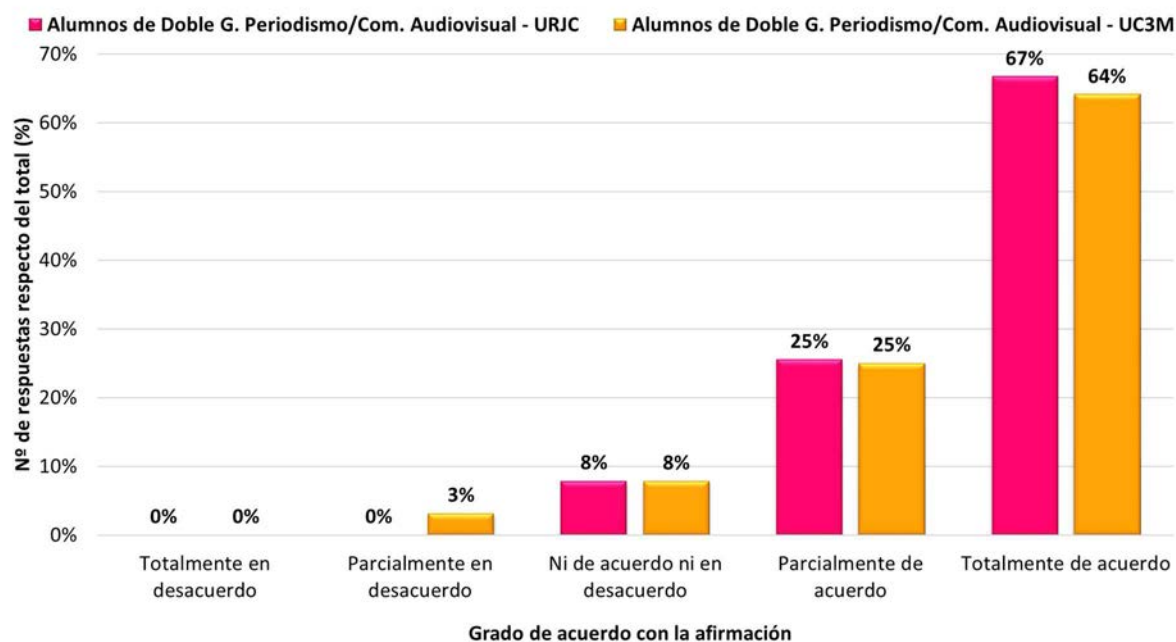


Figura 775

Pregunta D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

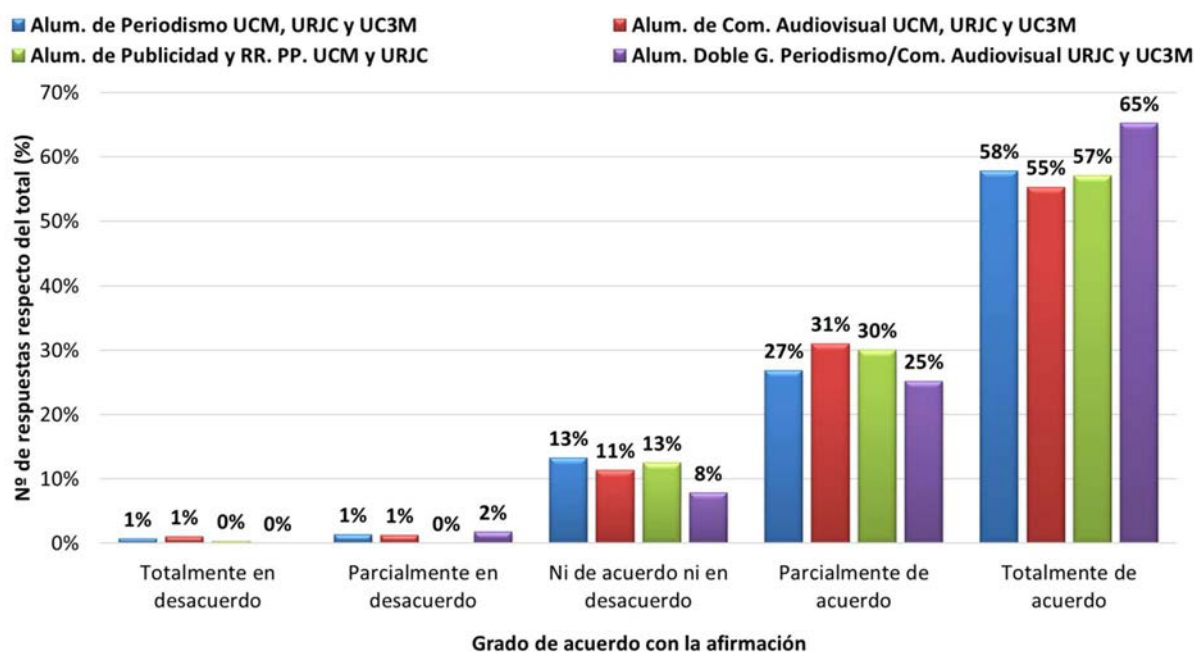
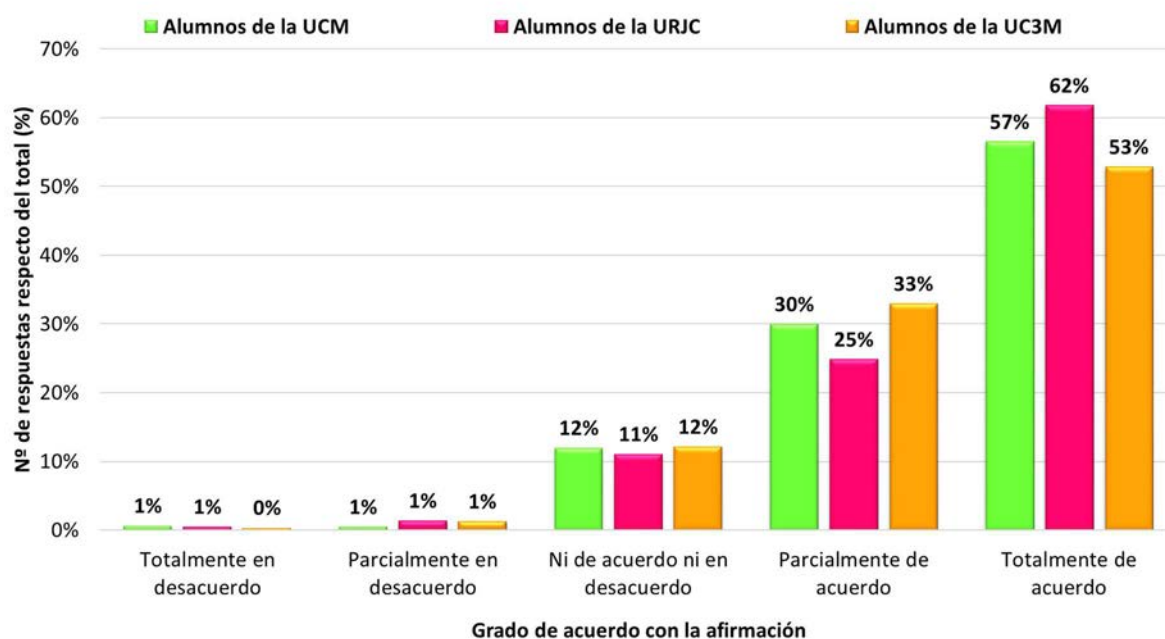


Figura 776

Pregunta D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Imagine lo que para usted sería un sistema de aprendizaje ideal. En el mismo sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes



B.5 Bloque E – Conformidad con afirmaciones

B.5.1 Resultados de la pregunta E.01

Figura 777

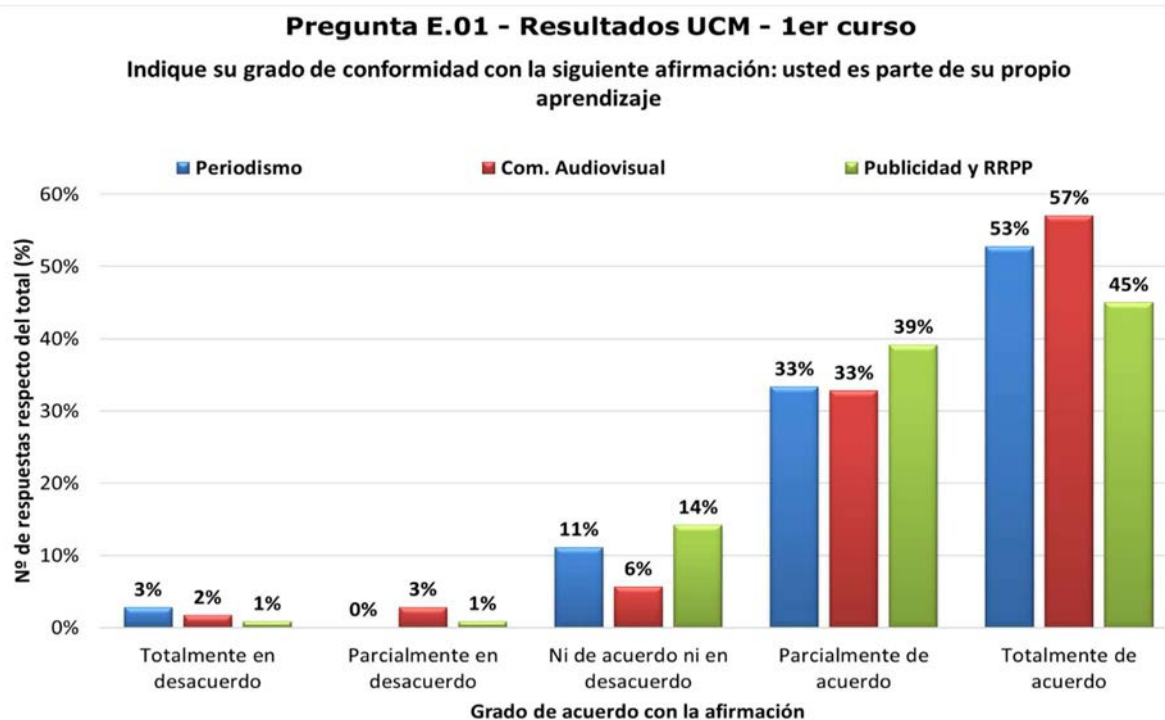
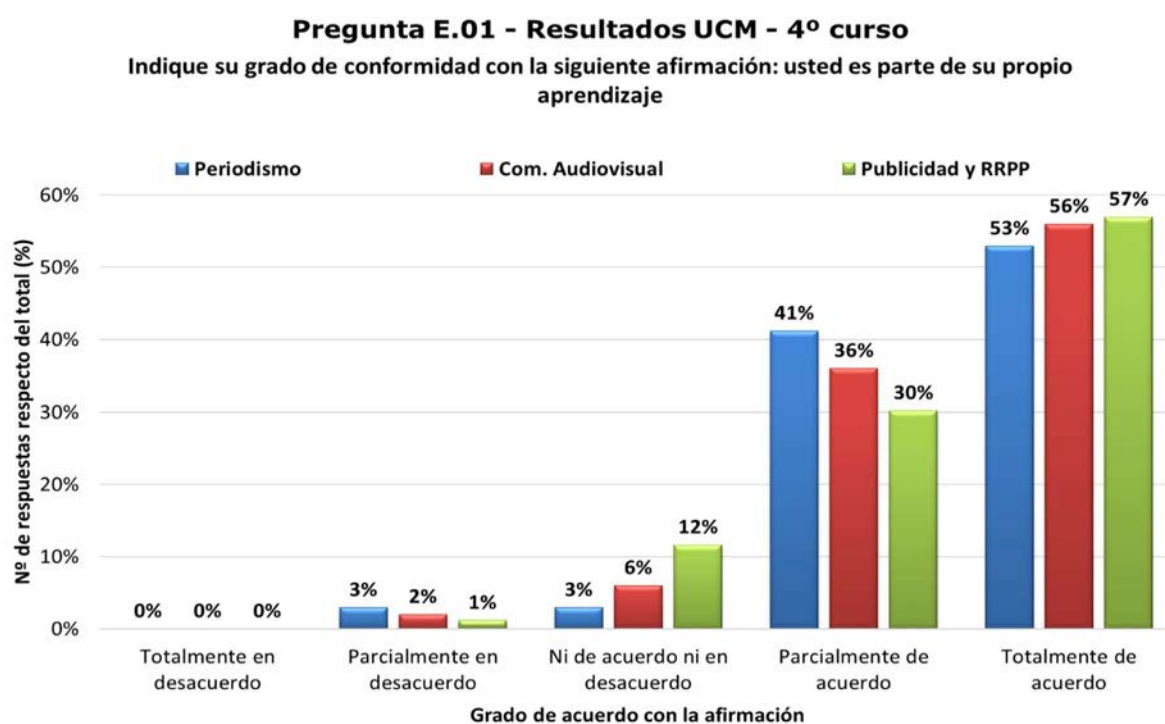


Figura 778



Resultados pregunta E.01

Figura 779

Pregunta E.01 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje

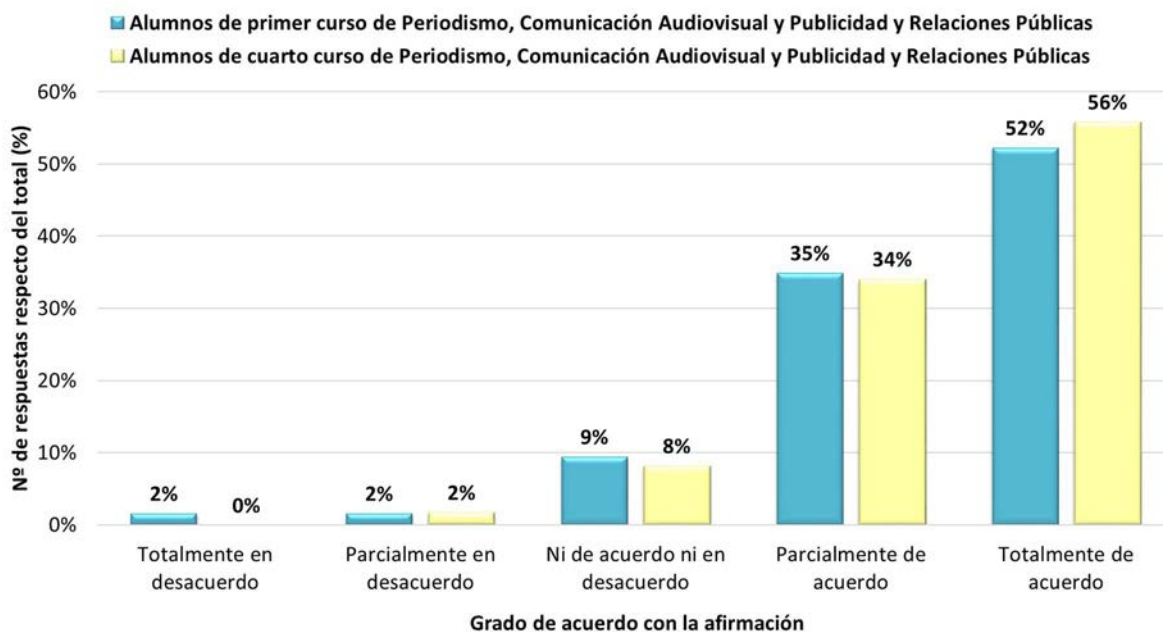


Figura 780

Pregunta E.01 - Resultados UCM especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje

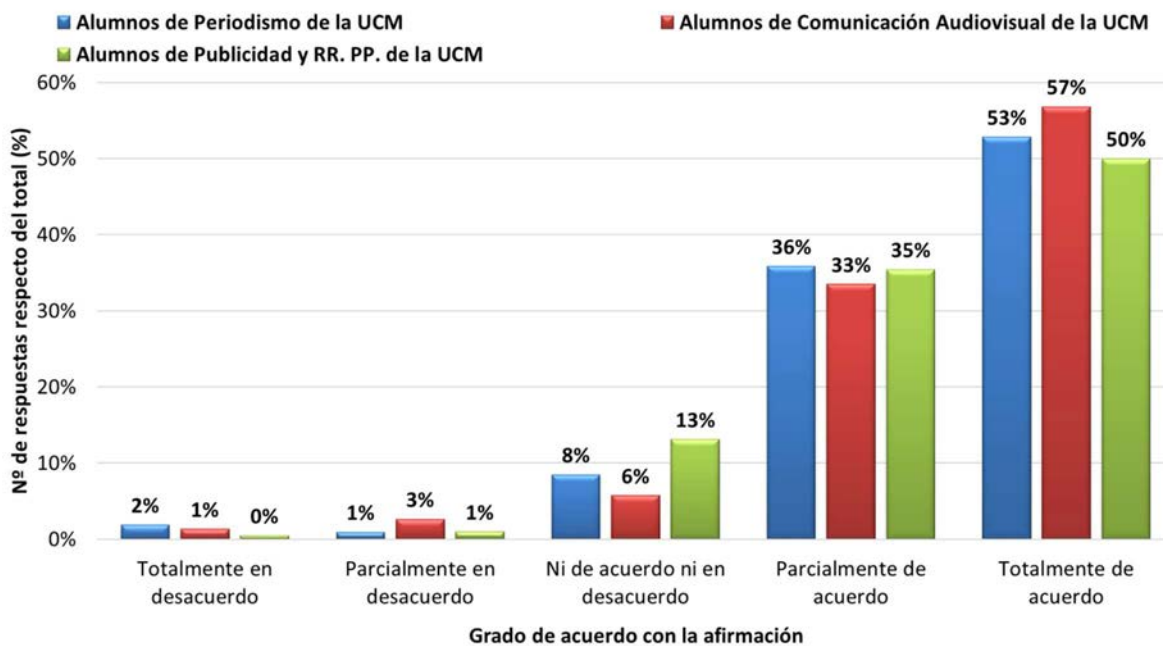


Figura 781

Pregunta E.01 - Resultados URJC - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje

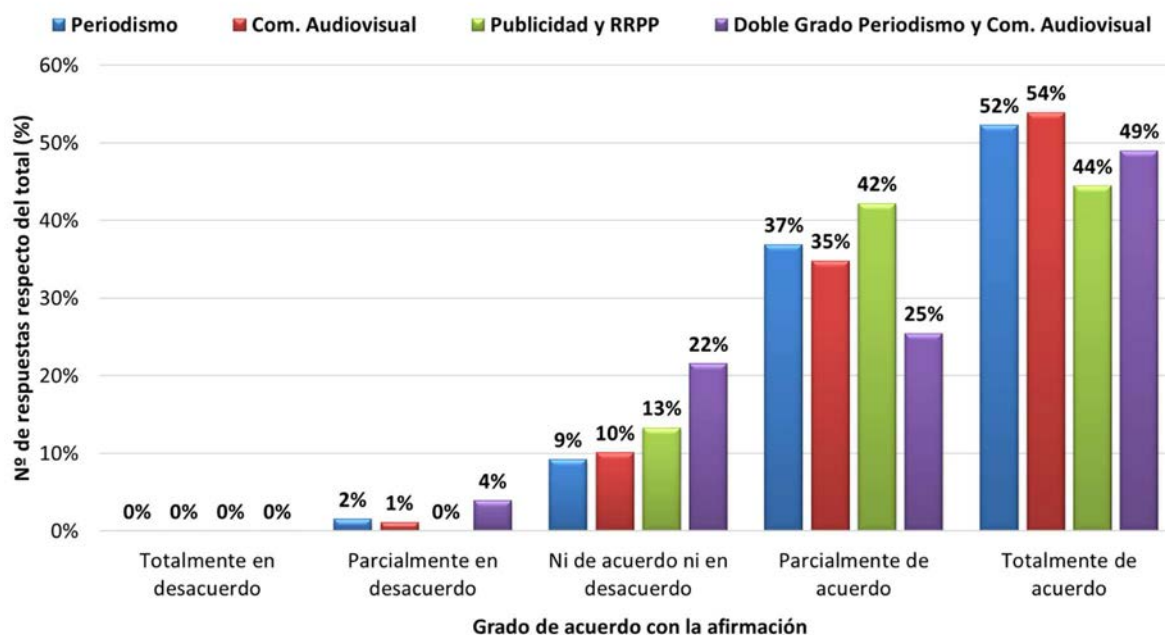
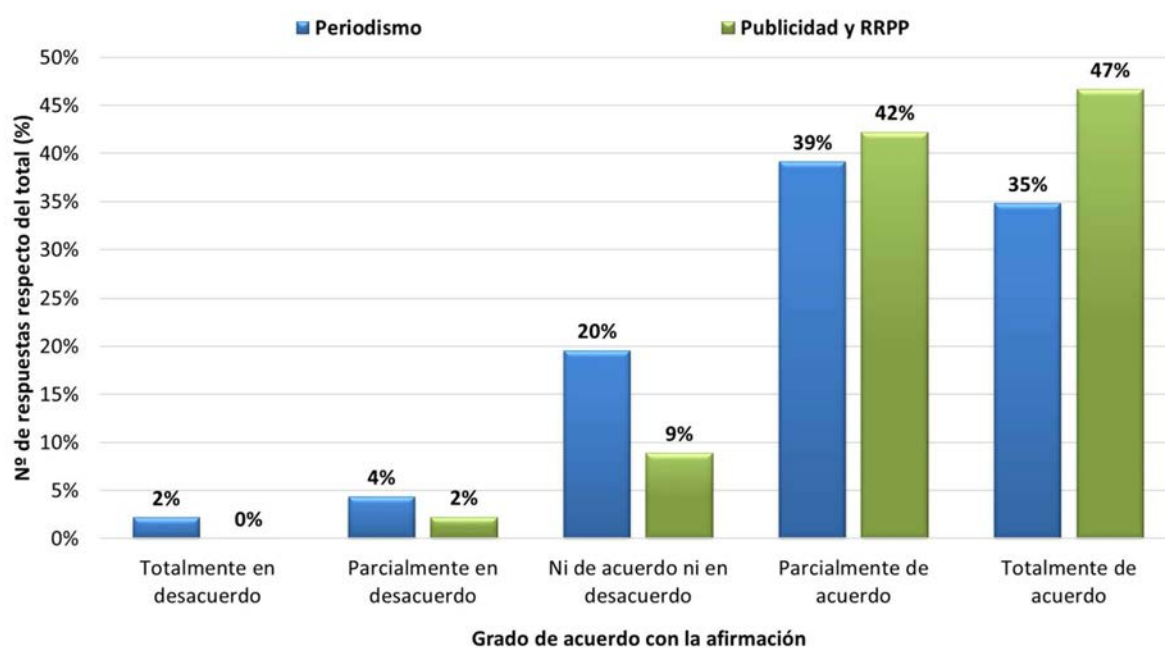


Figura 782

Pregunta E.01 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje



Resultados pregunta E.01

Figura 783

Pregunta E.01 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje

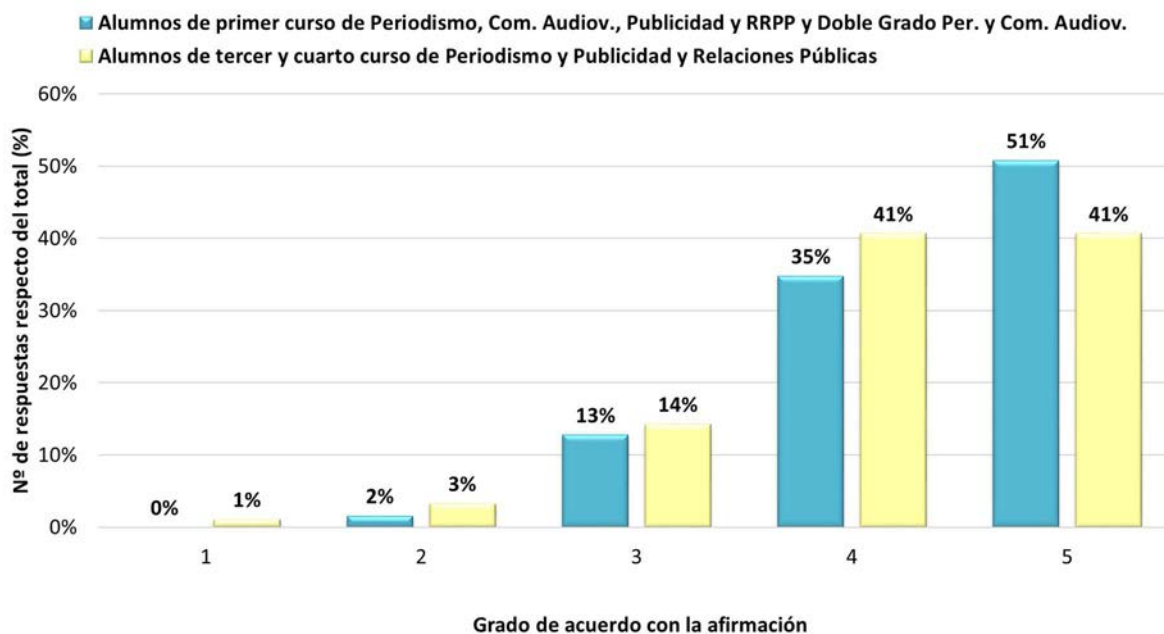


Figura 784

Pregunta E.01 - Resultados URJC especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje

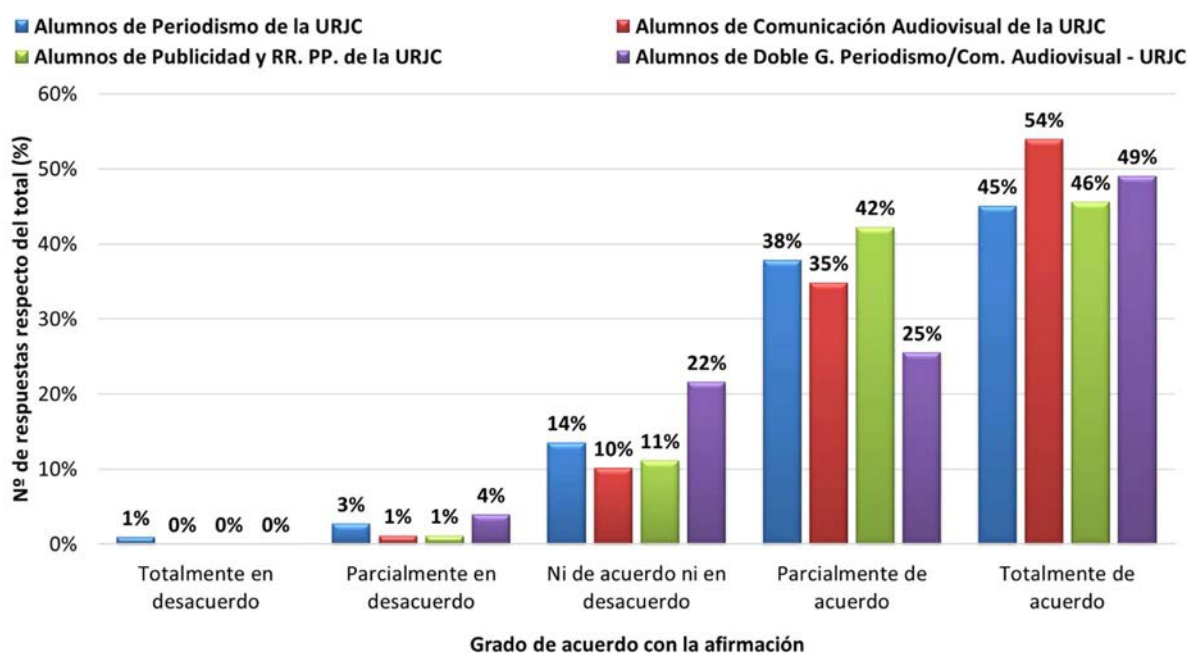


Figura 785

Pregunta E.01 - Resultados UC3M - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje

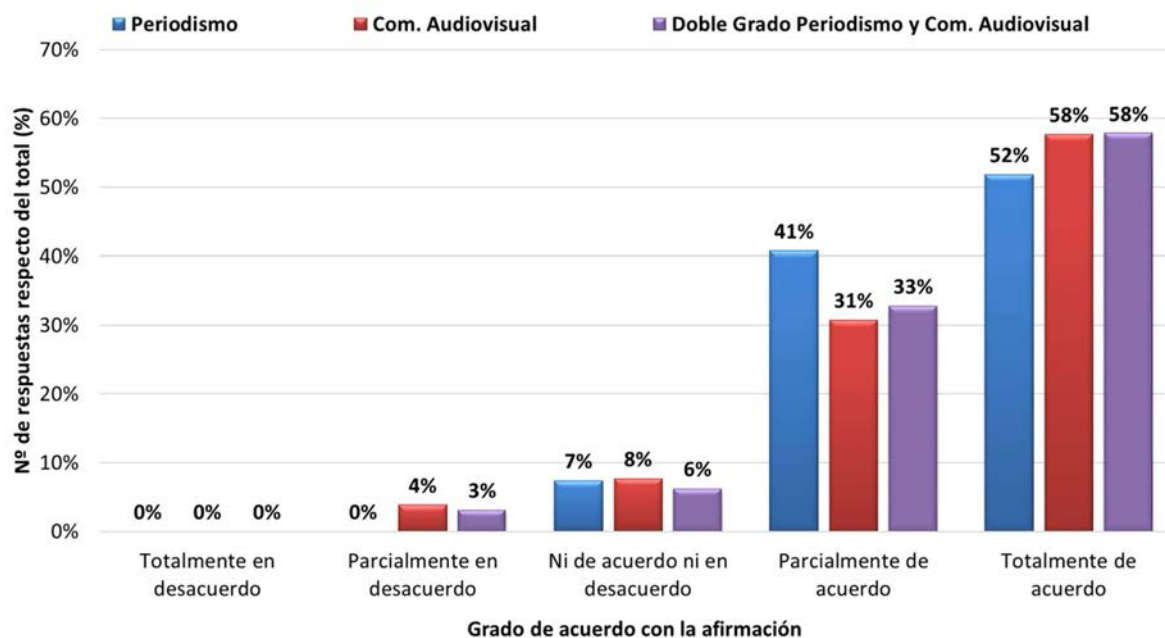
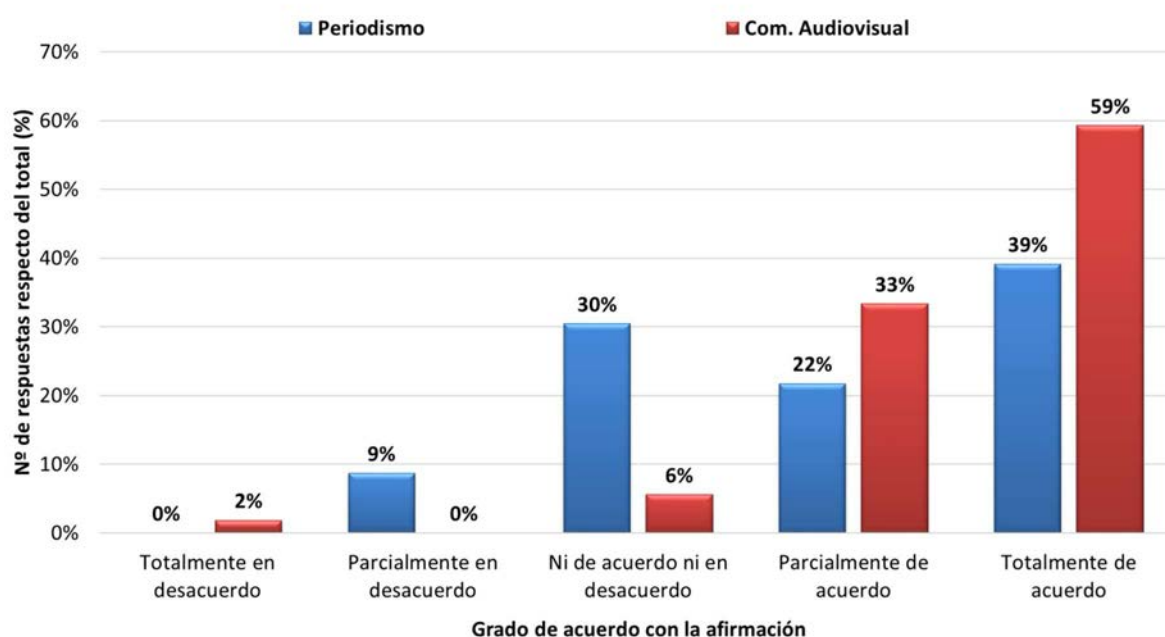


Figura 786

Pregunta E.01 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje



Resultados pregunta E.01

Figura 787

Pregunta E.01 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje

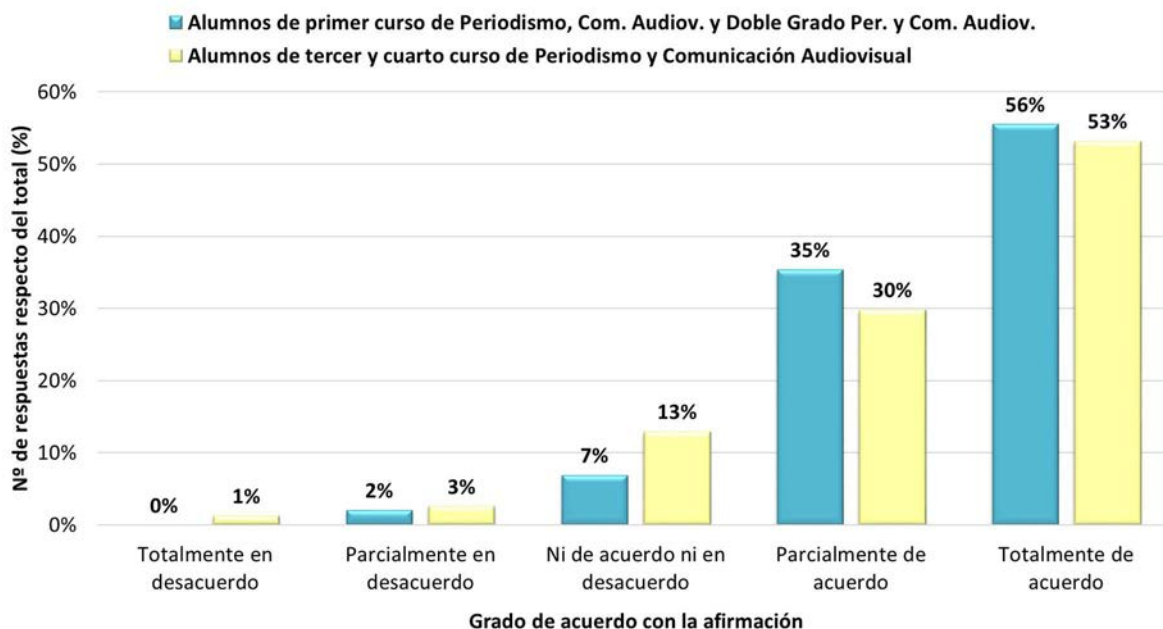


Figura 788

Pregunta E.01 - Resultados UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje

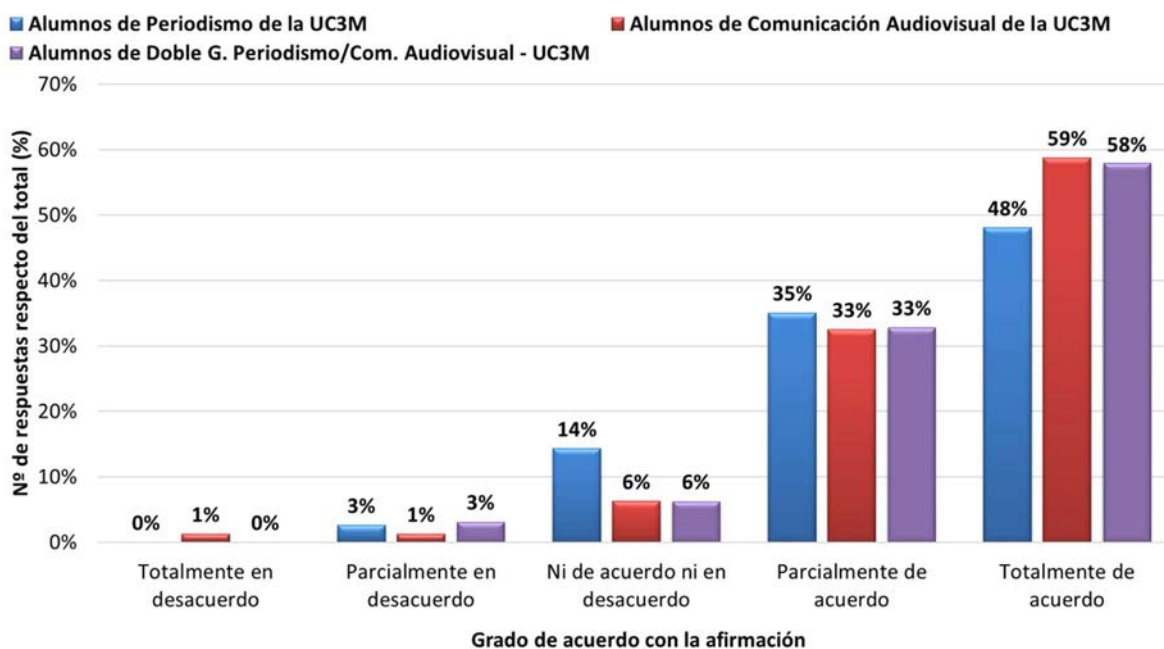


Figura 789

Pregunta E.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje

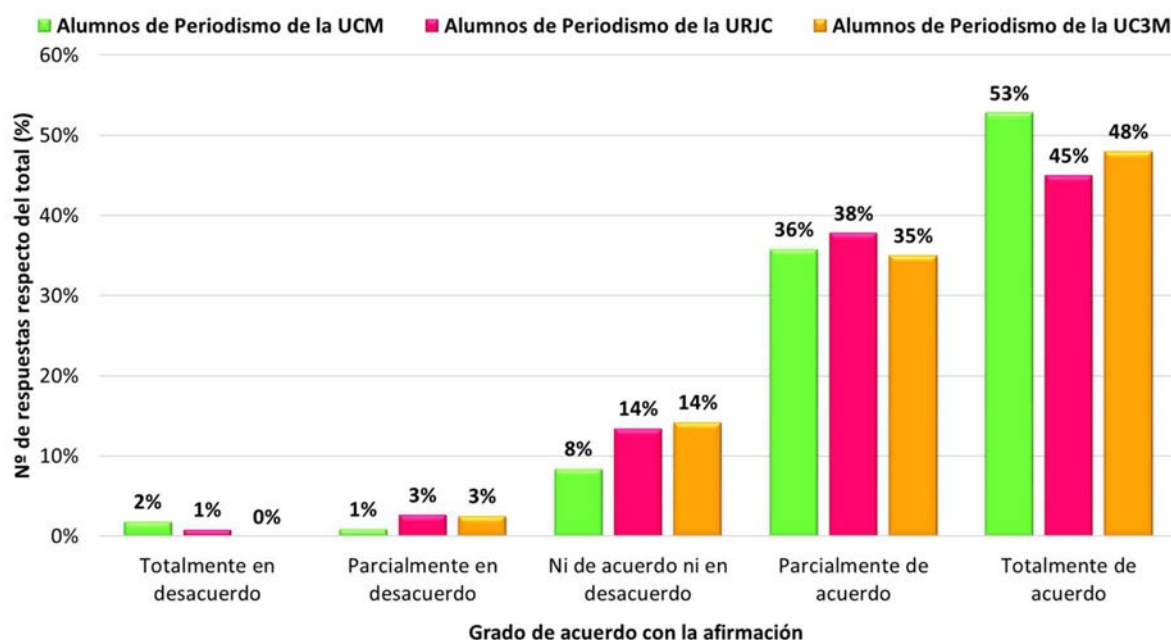
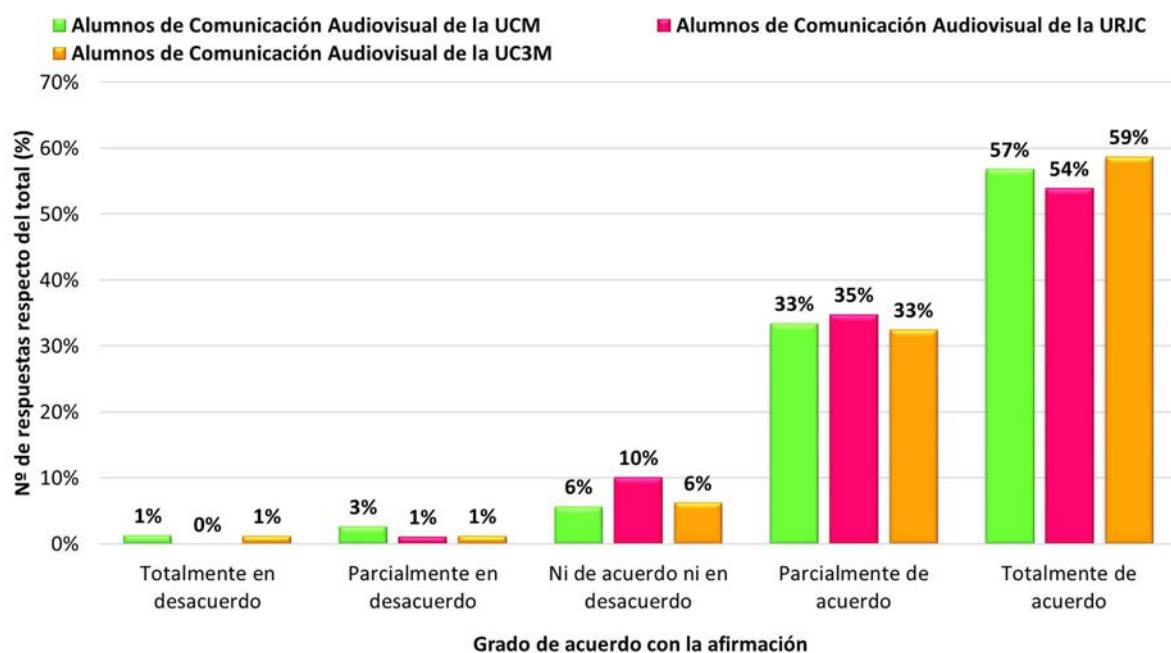


Figura 790

Pregunta E.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje



Resultados pregunta E.01

Figura 791

Pregunta E.01 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje

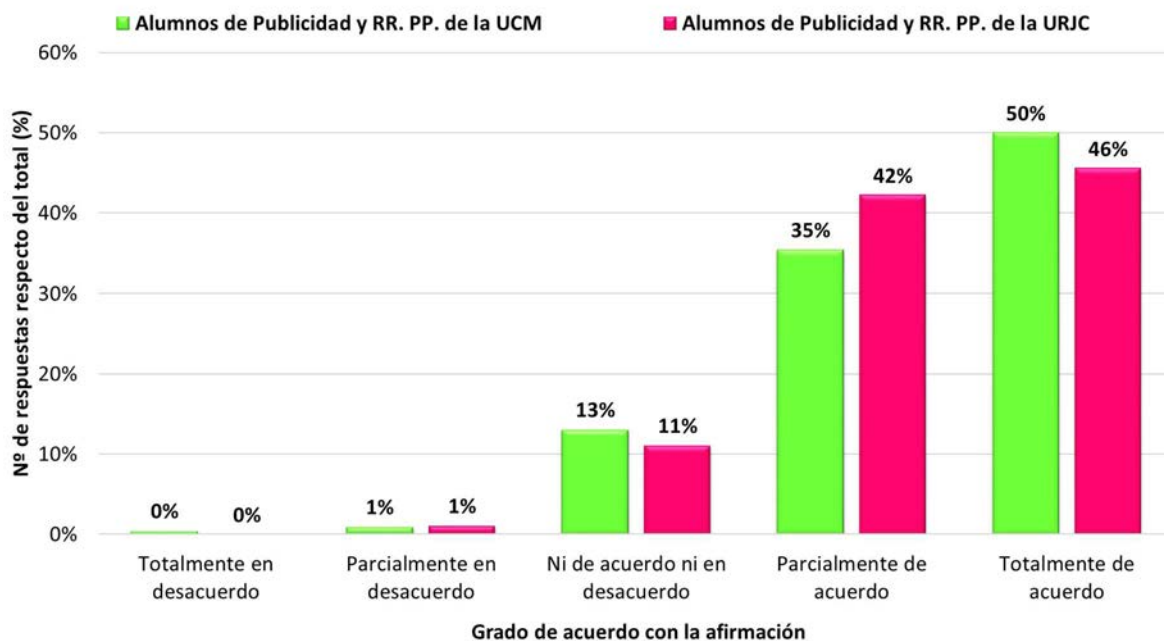


Figura 792

Pregunta E.01 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje

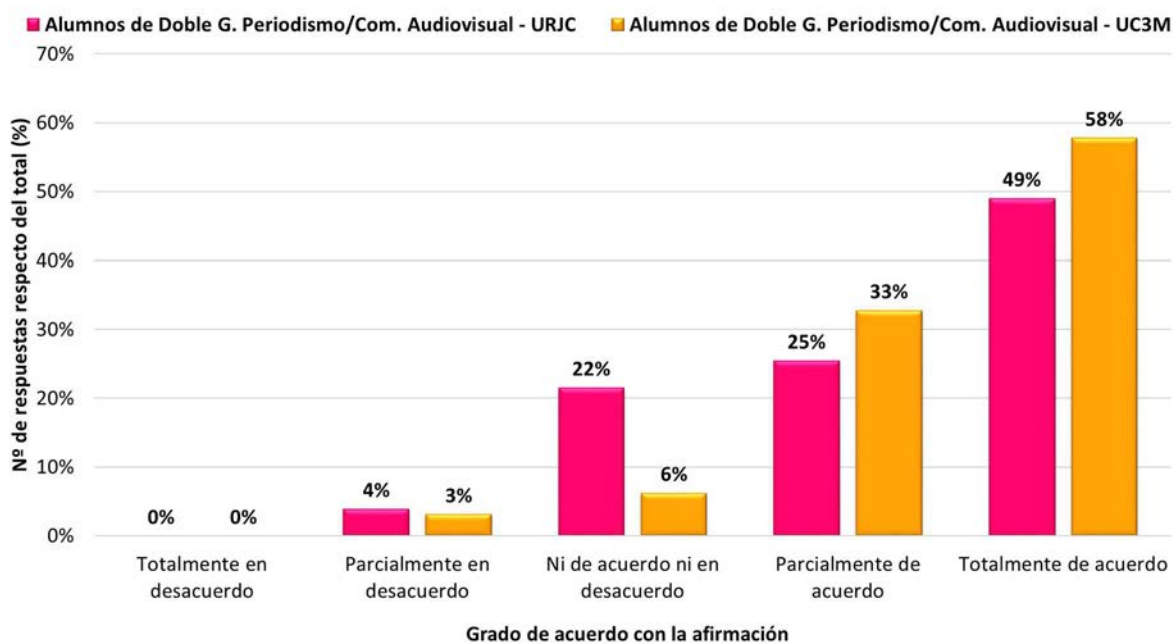


Figura 793

Pregunta E.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje

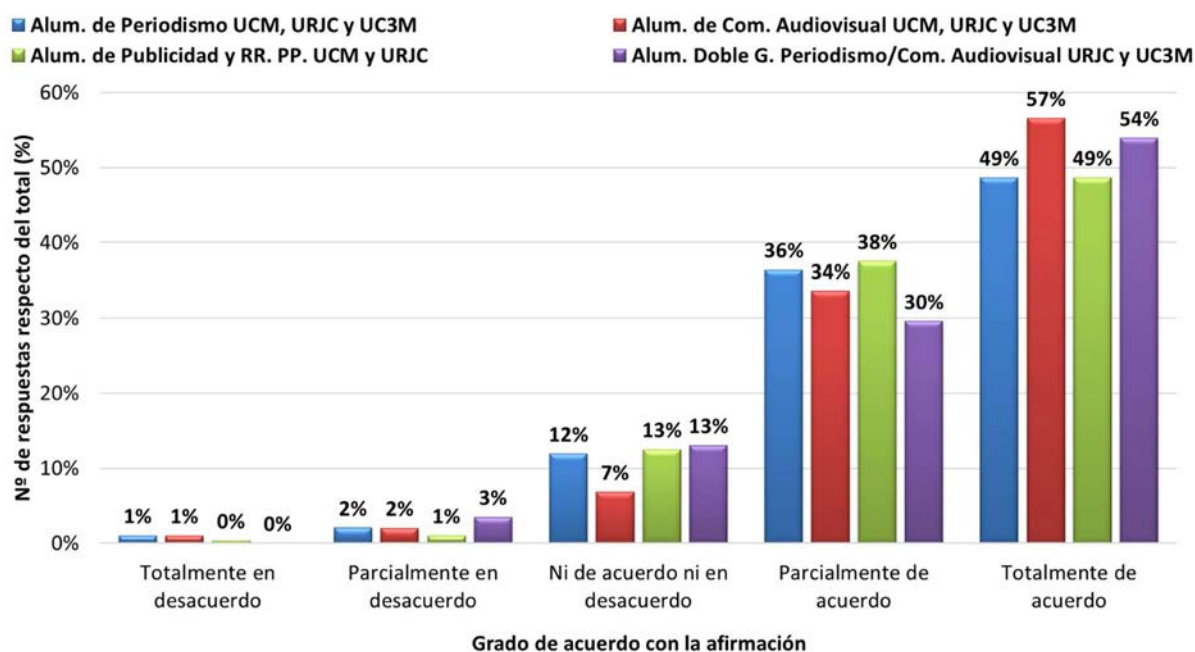
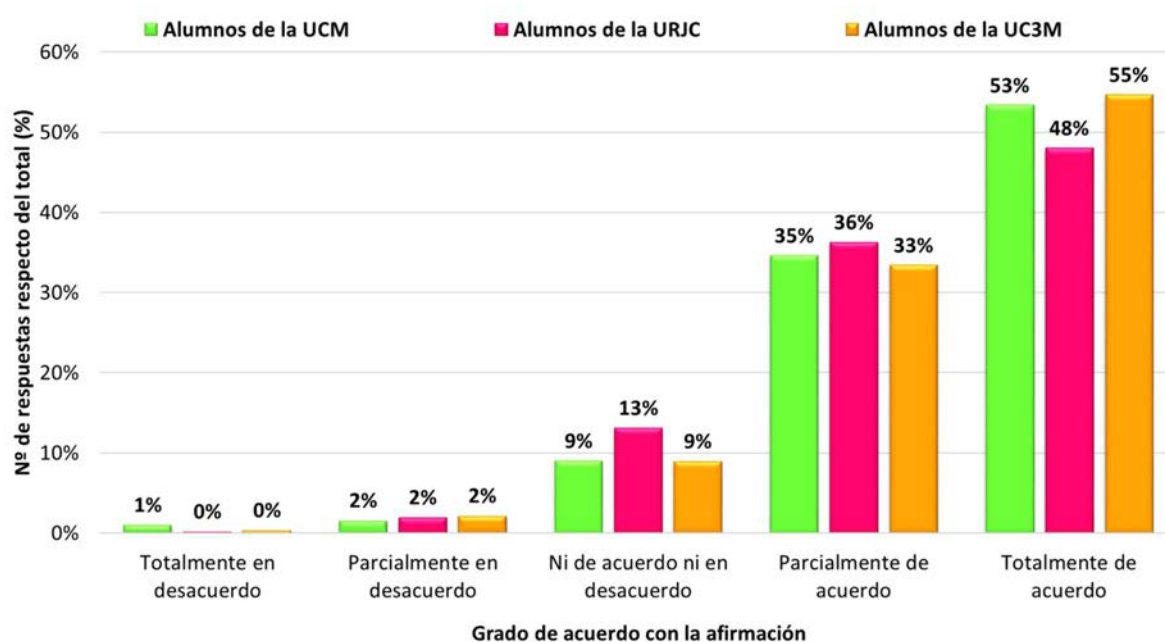


Figura 794

Pregunta E.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: usted es parte de su propio aprendizaje



B.5.2 Resultados de la pregunta E.02

Figura 795

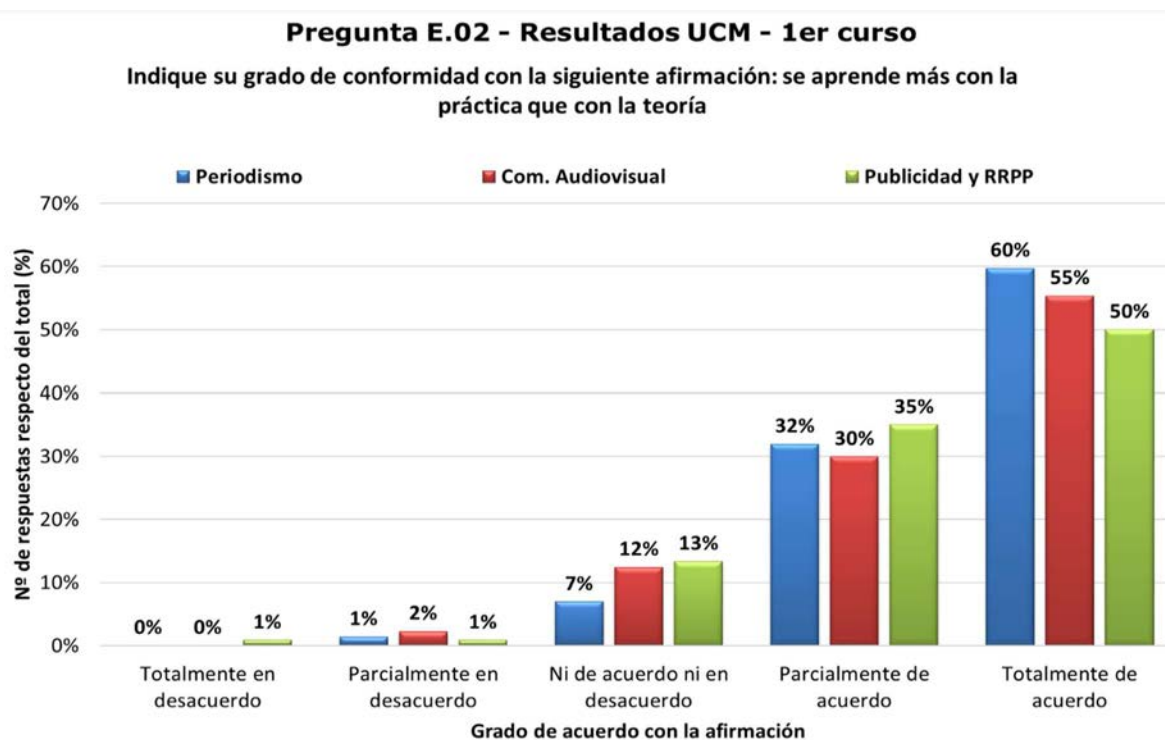
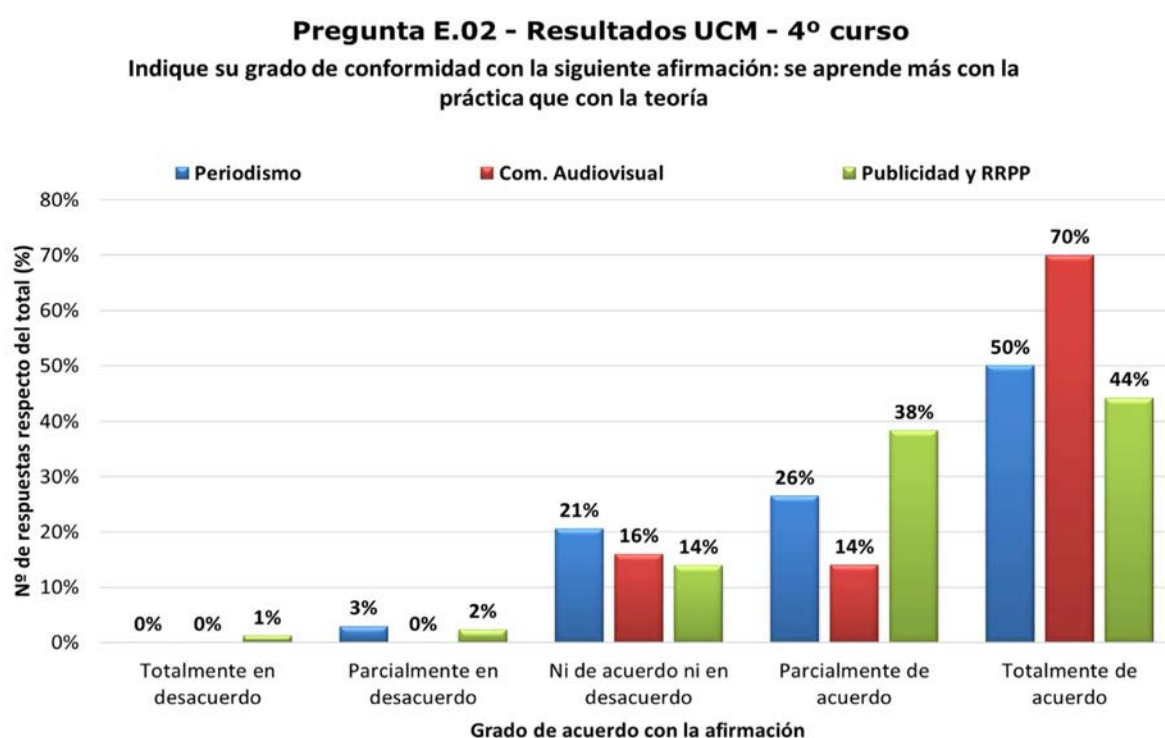


Figura 796



Resultados pregunta E.02

Figura 797

Pregunta E.02 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría

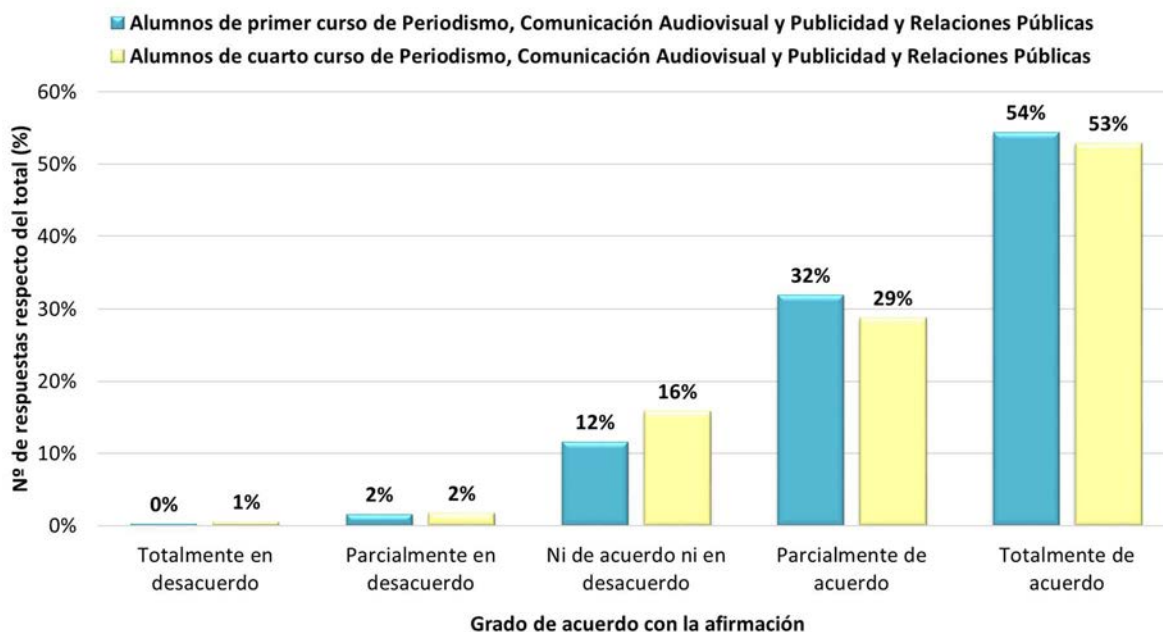


Figura 798

Pregunta E.02 - Resultados UCM especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría

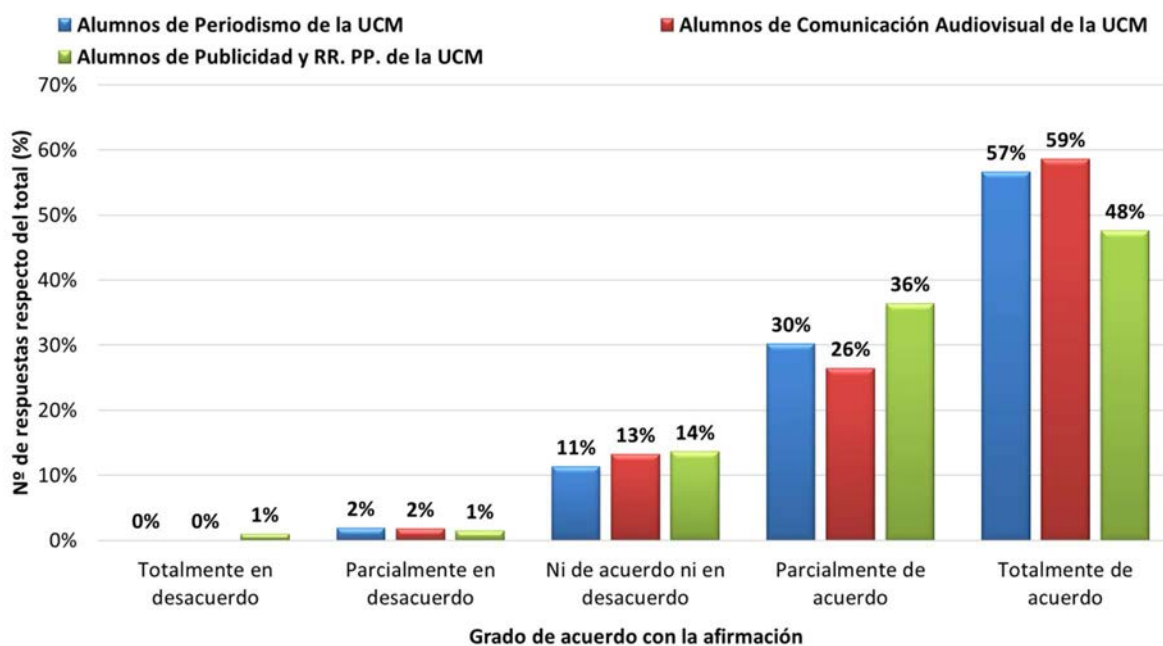


Figura 799

Pregunta E.02 - Resultados URJC - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría

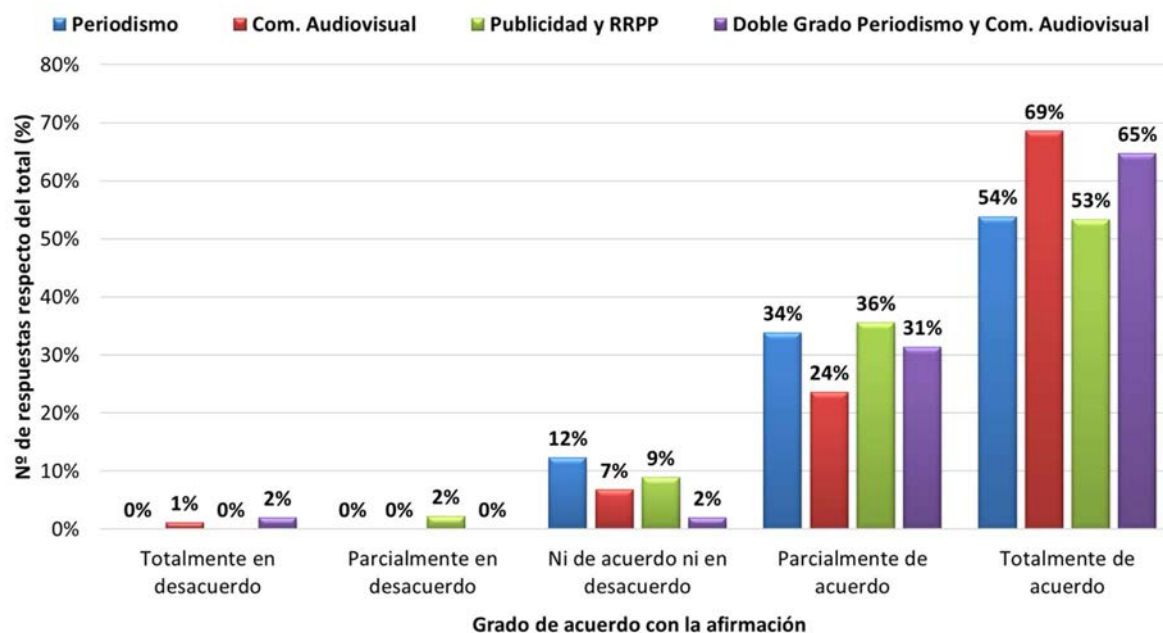
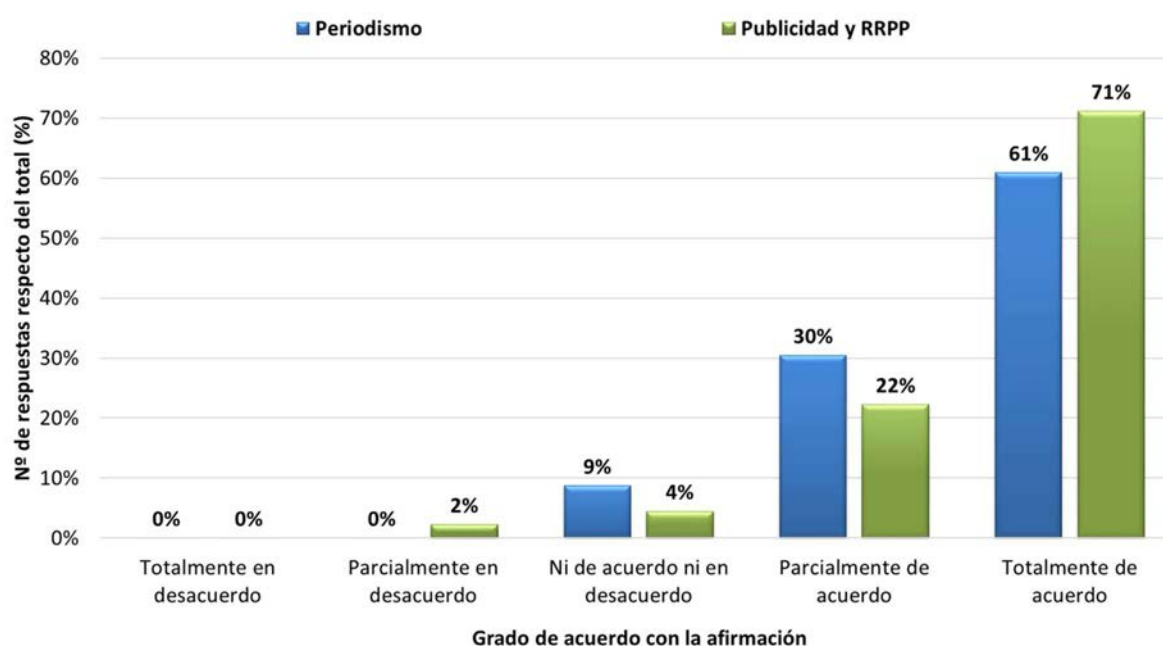


Figura 800

Pregunta E.02 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría



Resultados pregunta E.02

Figura 801

Pregunta E.02 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría

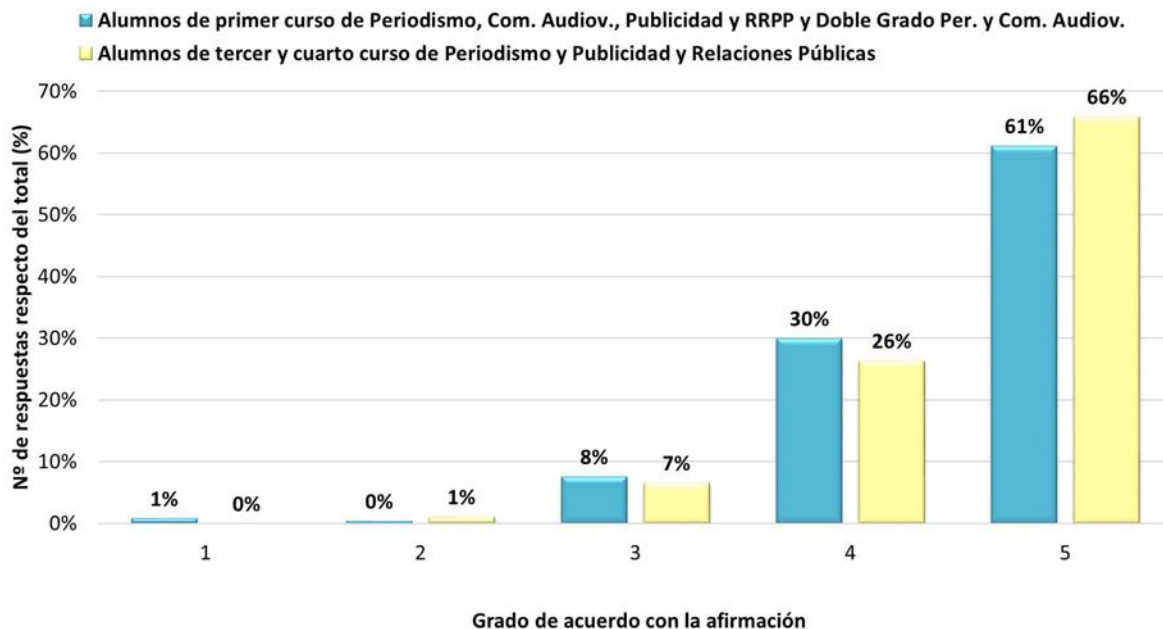


Figura 802

Pregunta E.02 - Resultados URJC especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría

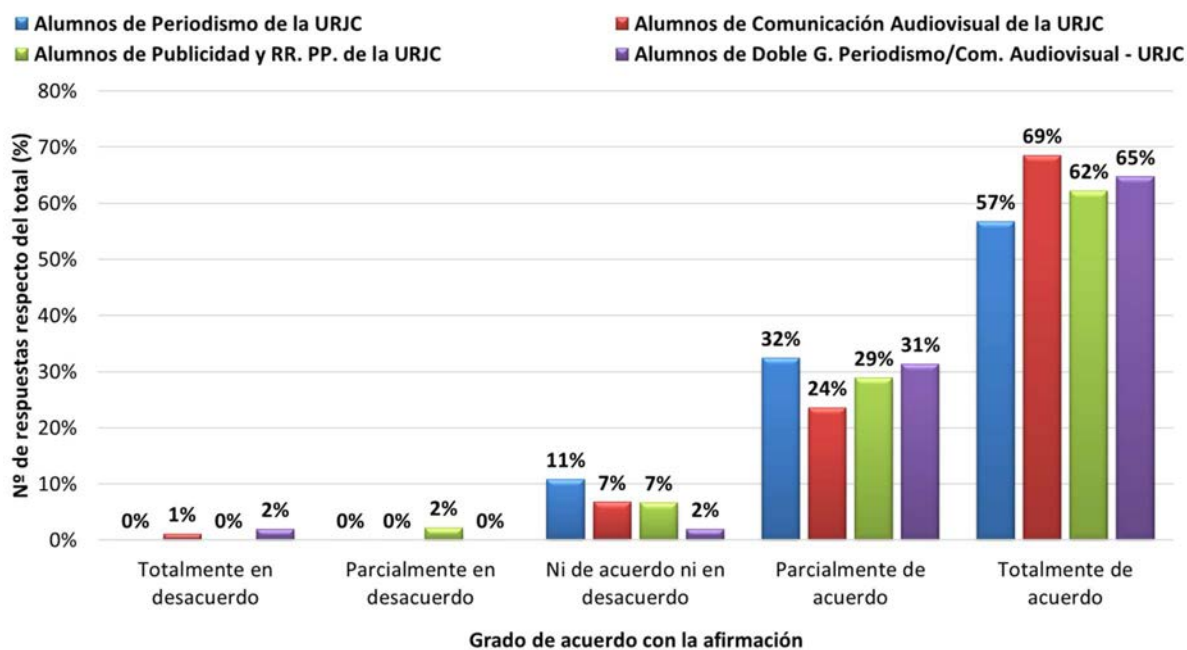


Figura 803

Pregunta E.02 - Resultados UC3M - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría

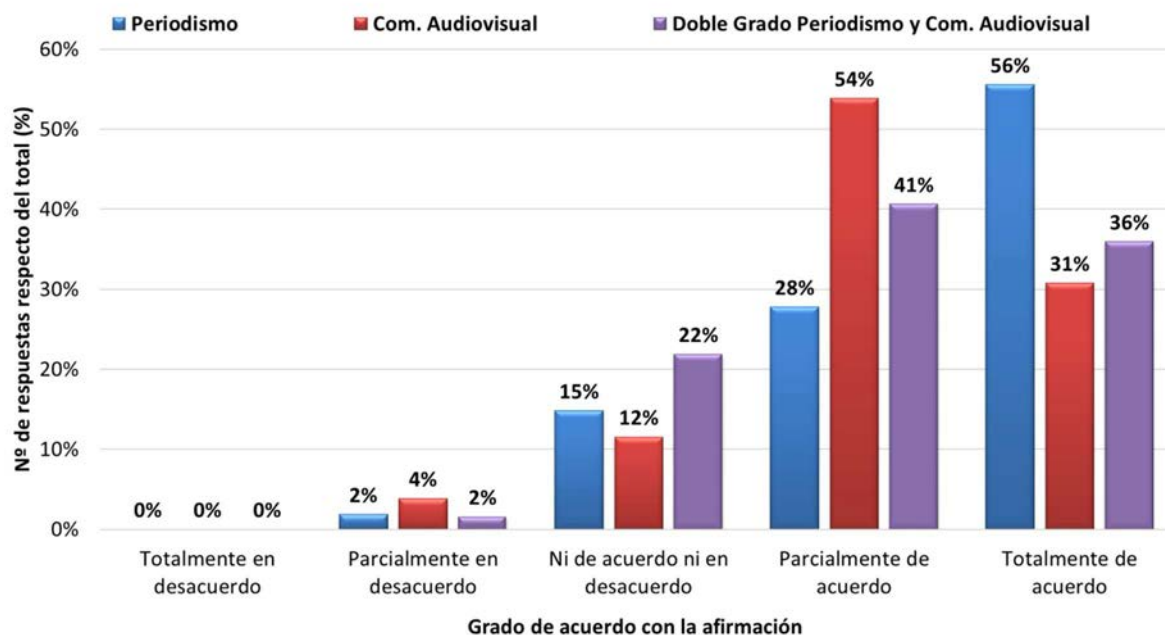
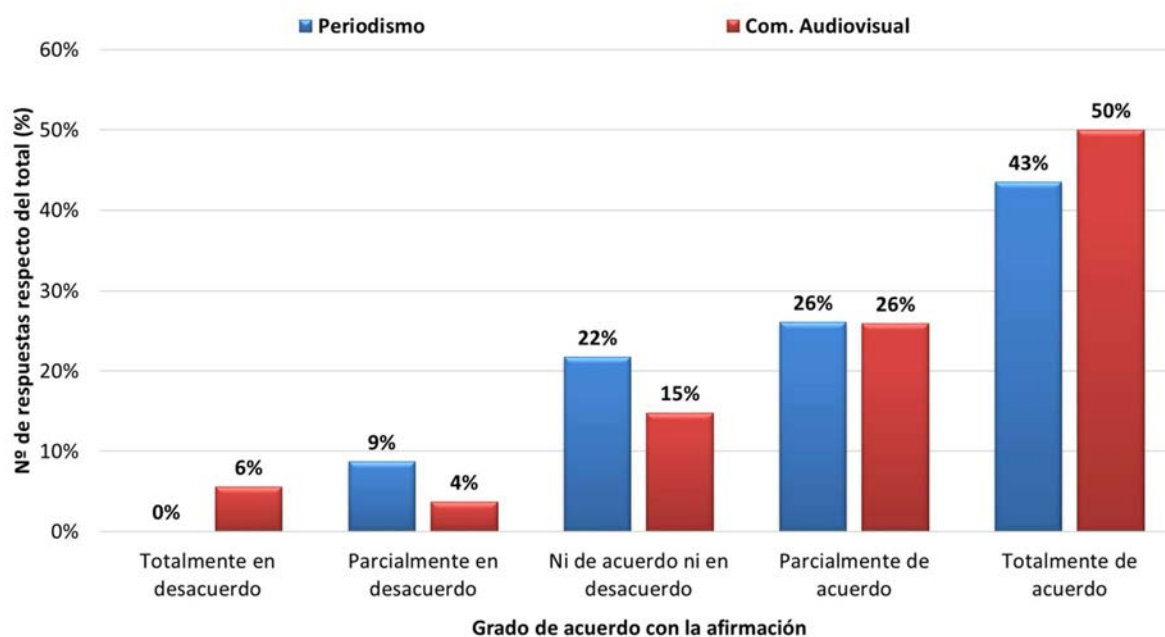


Figura 804

Pregunta E.02 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría



Resultados pregunta E.02

Figura 805

Pregunta E.02 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría

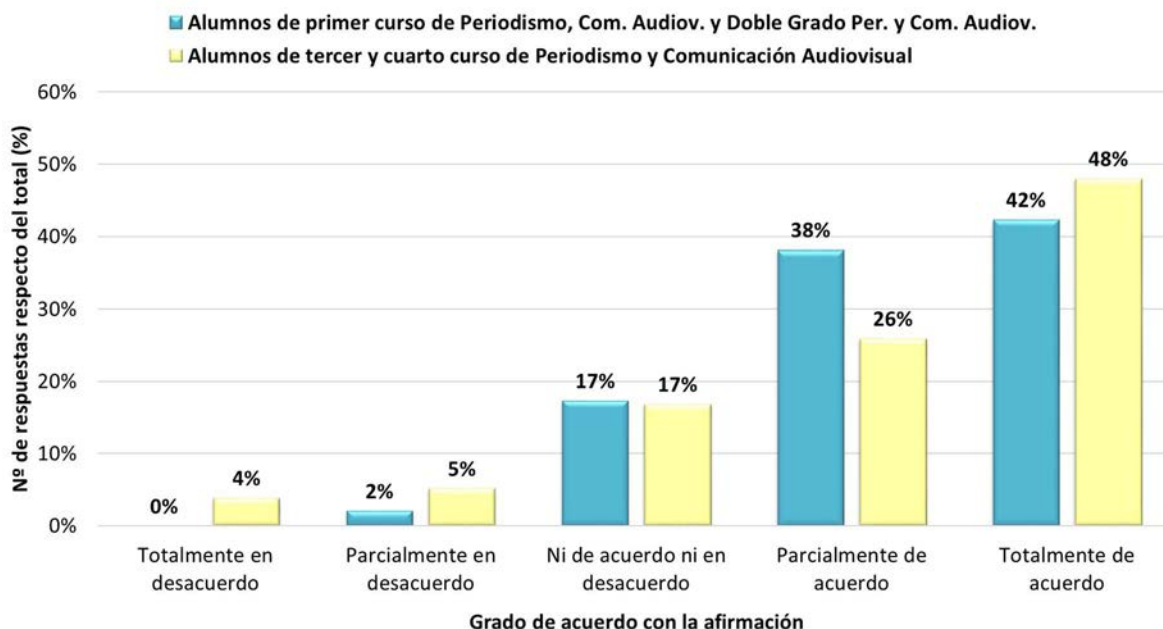


Figura 806

Pregunta E.02 - Resultados UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría

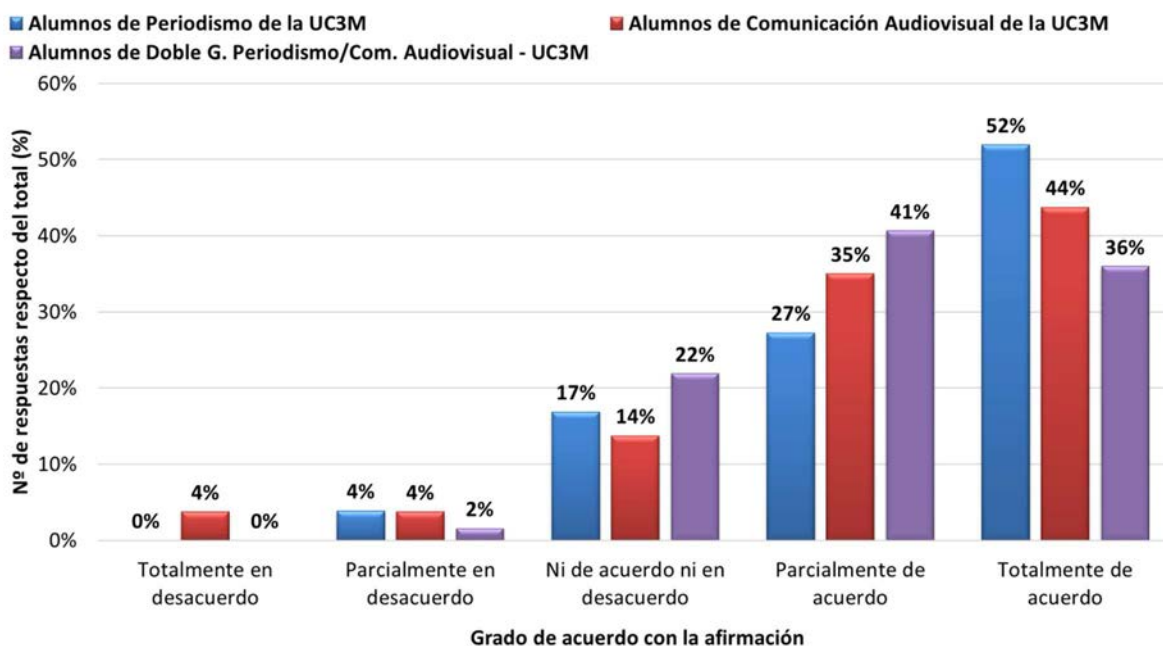


Figura 807

Pregunta E.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría

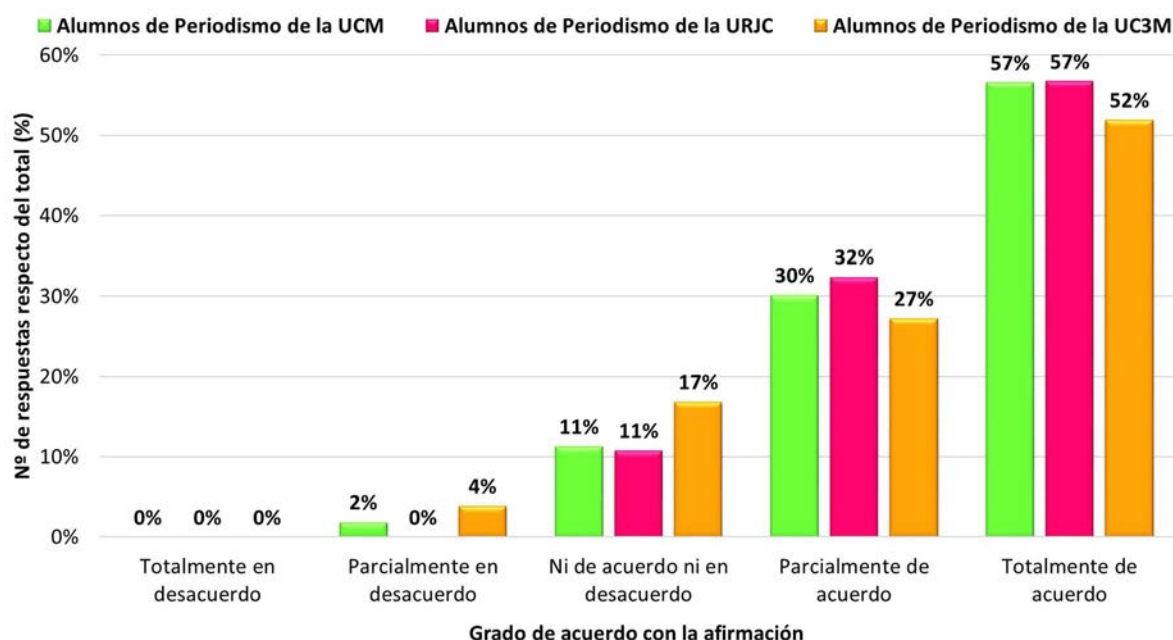
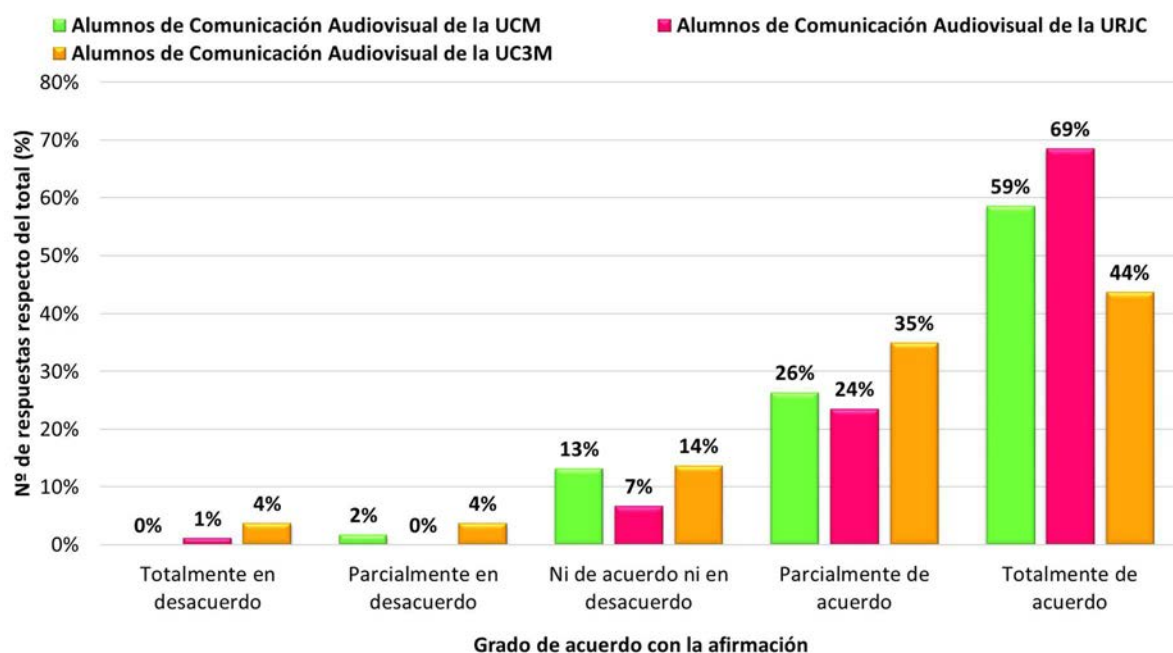


Figura 808

Pregunta E.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría



Resultados pregunta E.02

Figura 809

Pregunta E.02 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría

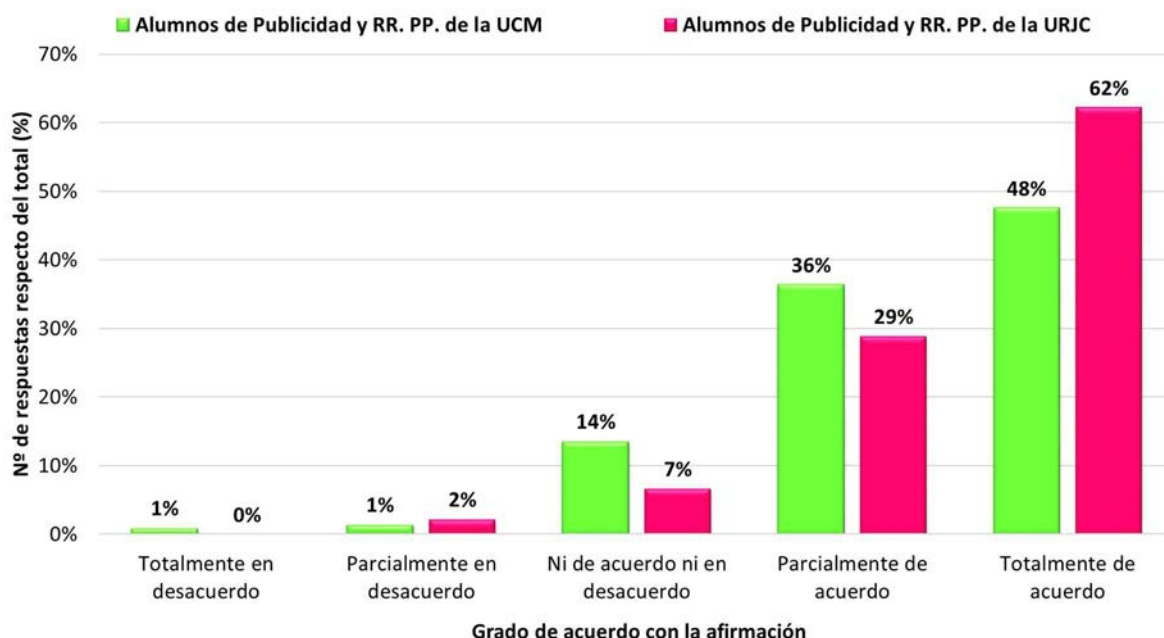


Figura 810

Pregunta E.02 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría

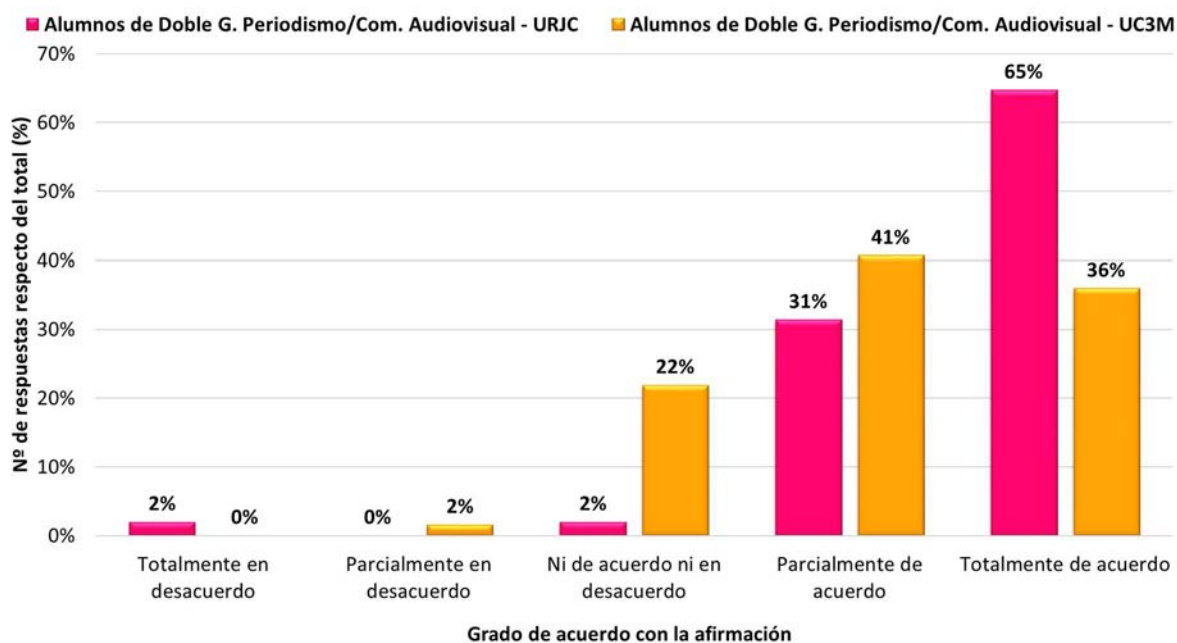


Figura 811

Pregunta E.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría

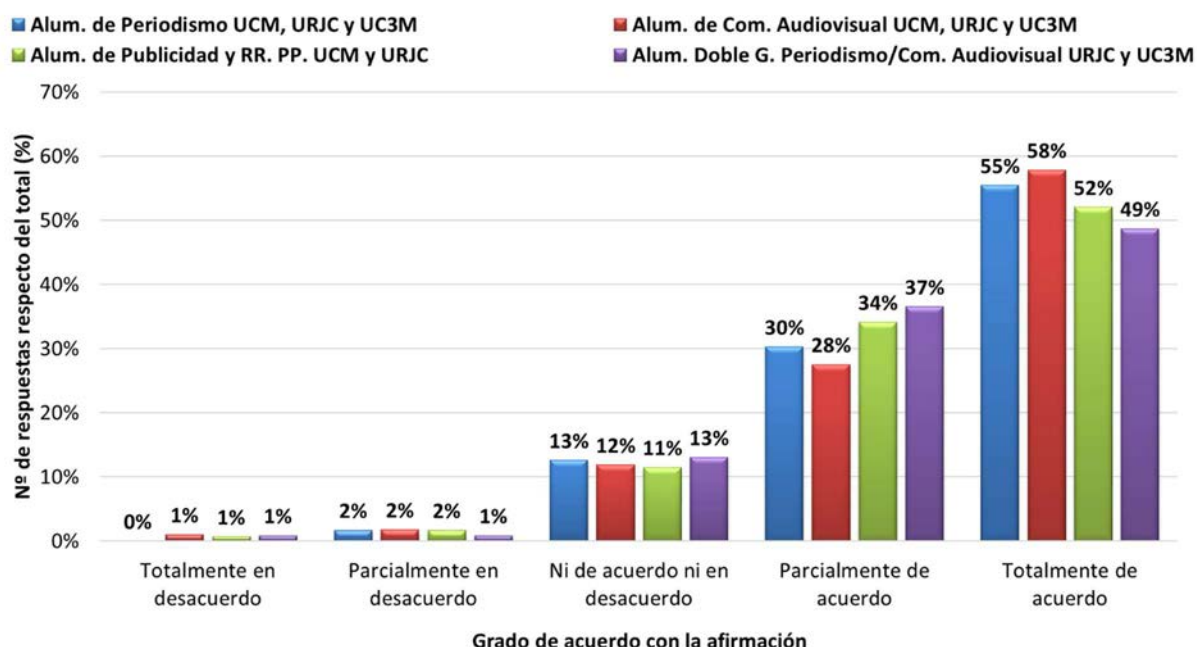
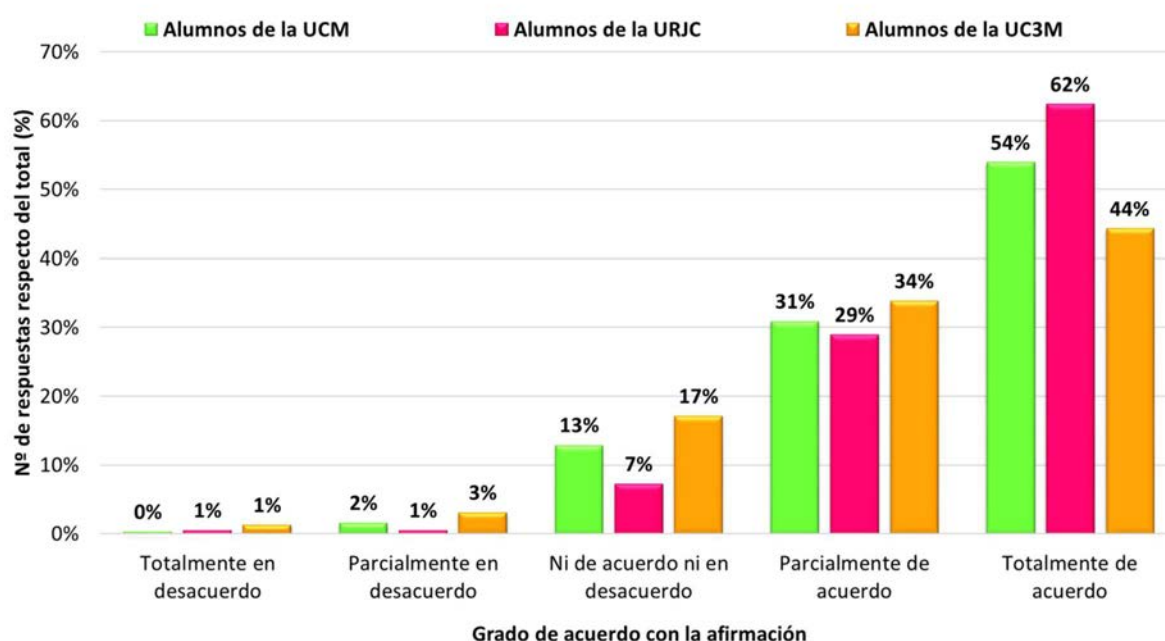


Figura 812

Pregunta E.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: se aprende más con la práctica que con la teoría



B.5.3 Resultados de la pregunta E.03

Figura 813

Pregunta E.03 - Resultados UCM - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

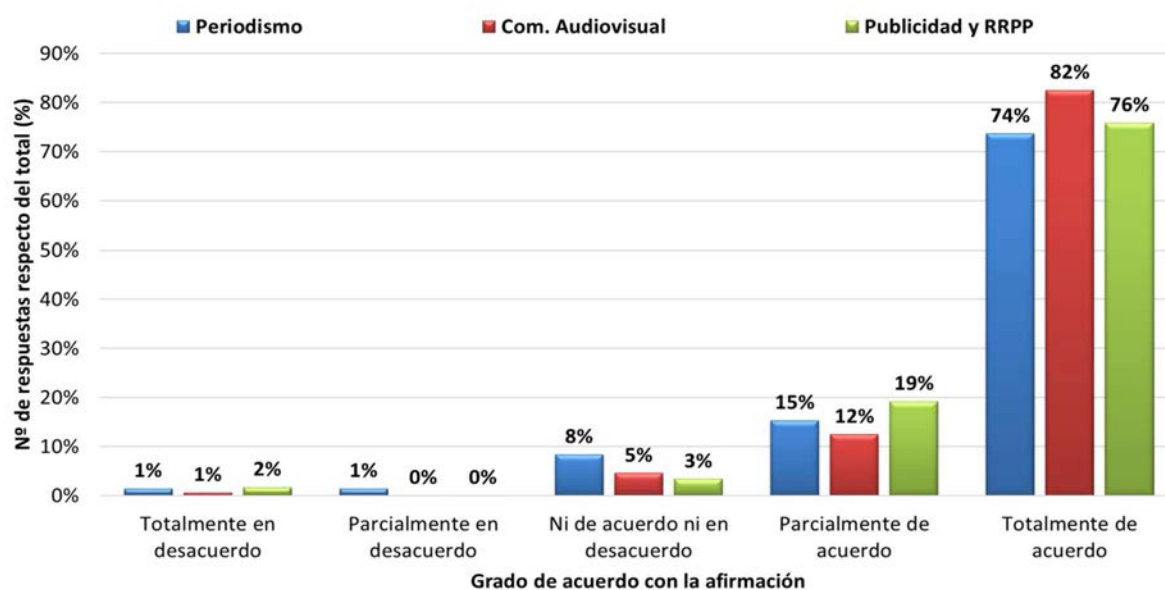
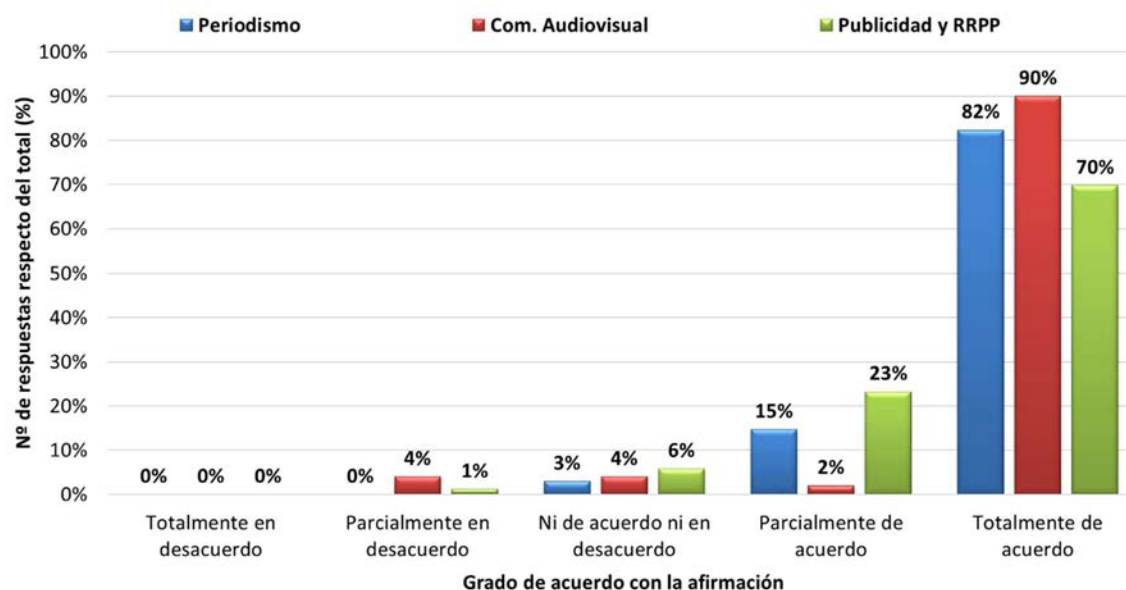


Figura 814

Pregunta E.03 - Resultados UCM - 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo



Resultados pregunta E.03

Figura 815

Pregunta E.03 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

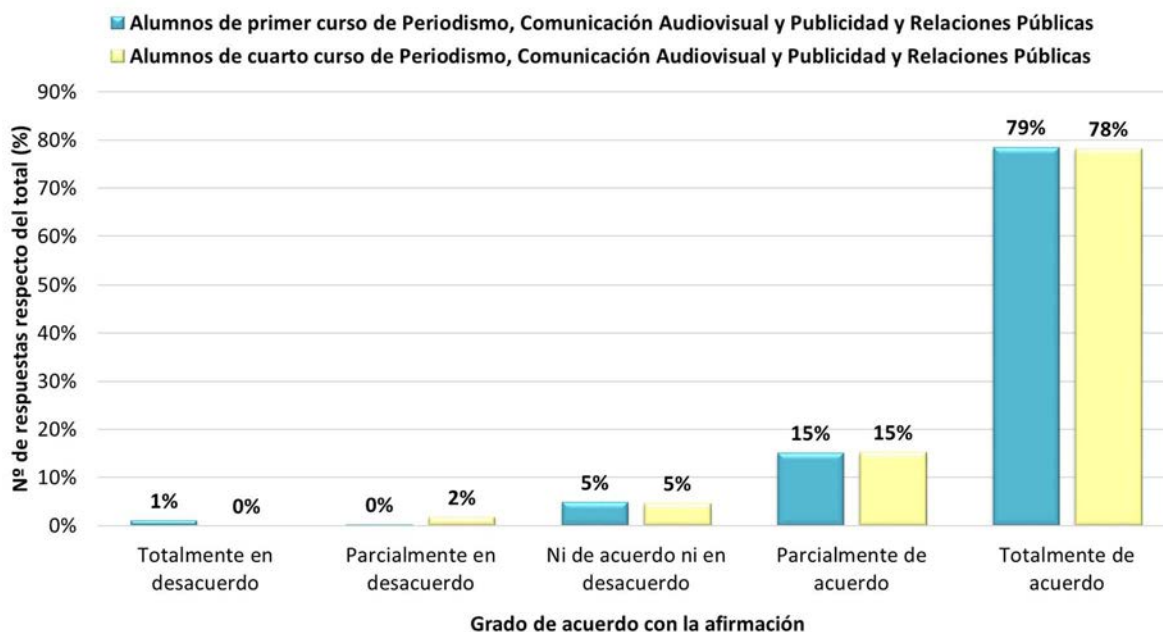


Figura 816

Pregunta E.03 - Resultados UCM especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

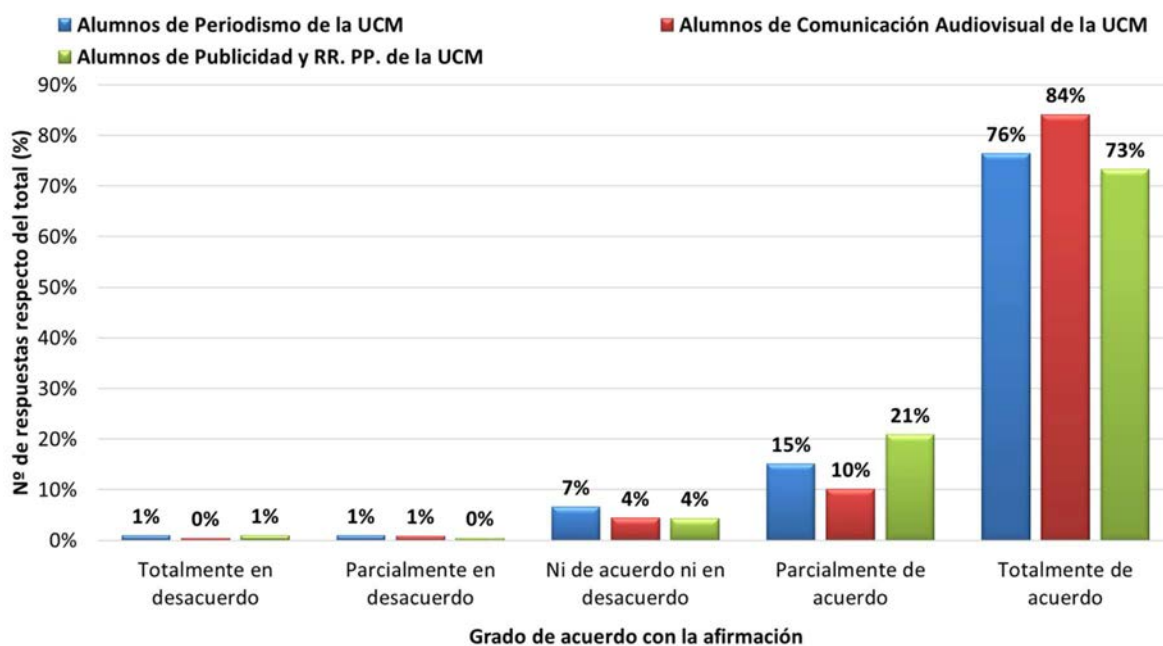


Figura 817

Pregunta E.03 - Resultados URJC - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

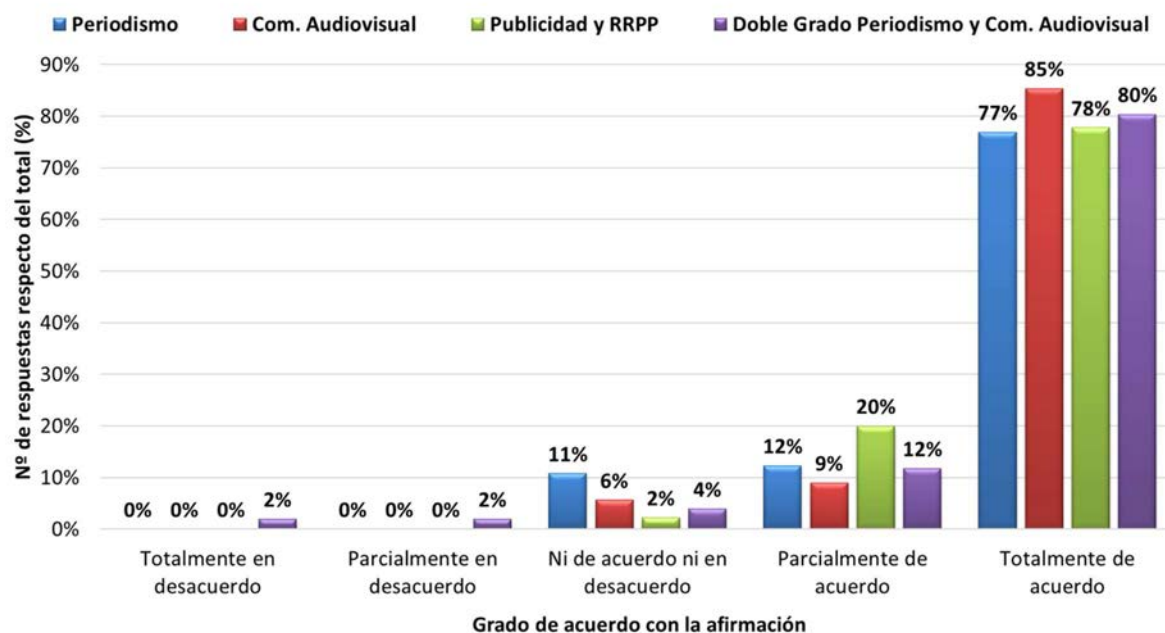
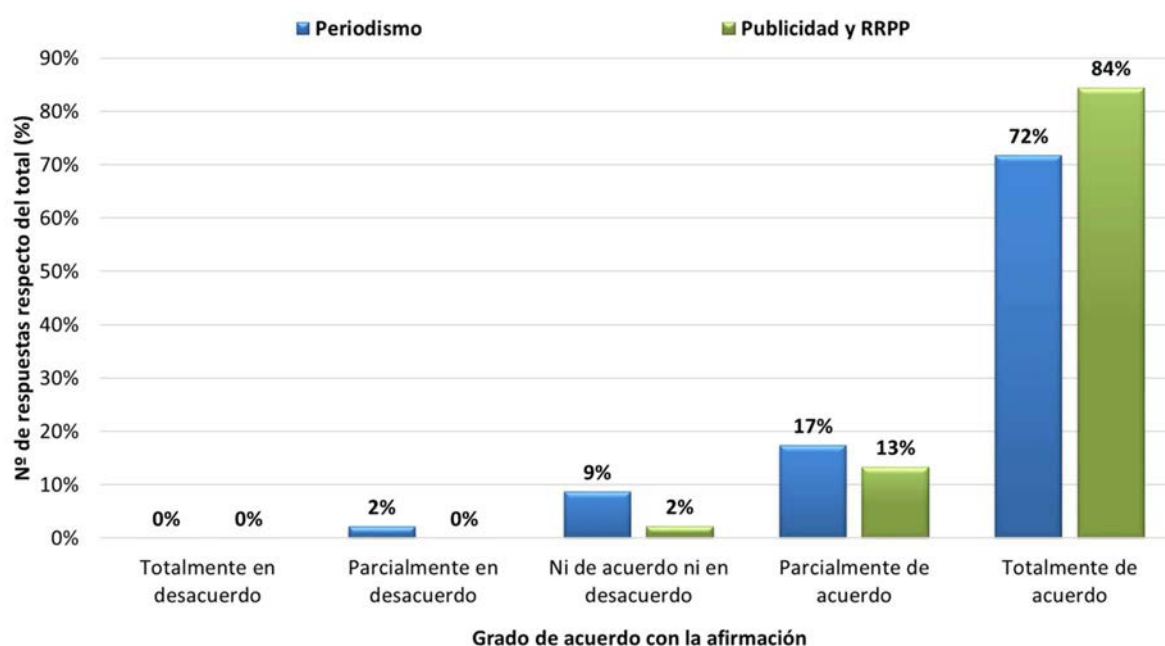


Figura 818

Pregunta E.03 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo



Resultados pregunta E.03

Figura 819

Pregunta E.03 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

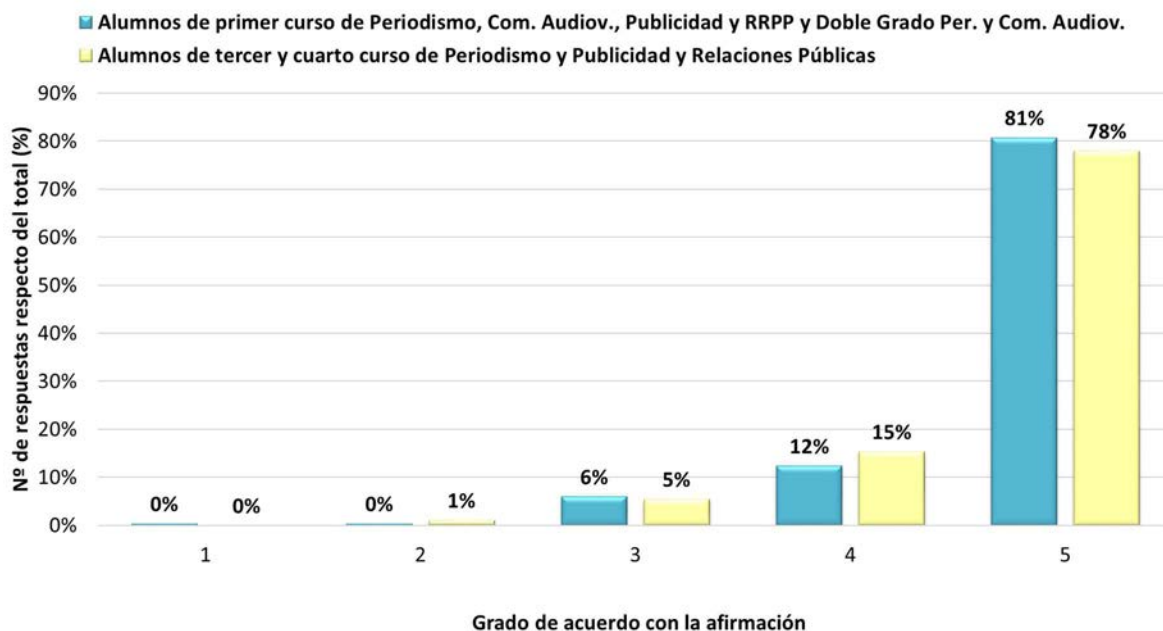


Figura 820

Pregunta E.03 - Resultados URJC especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

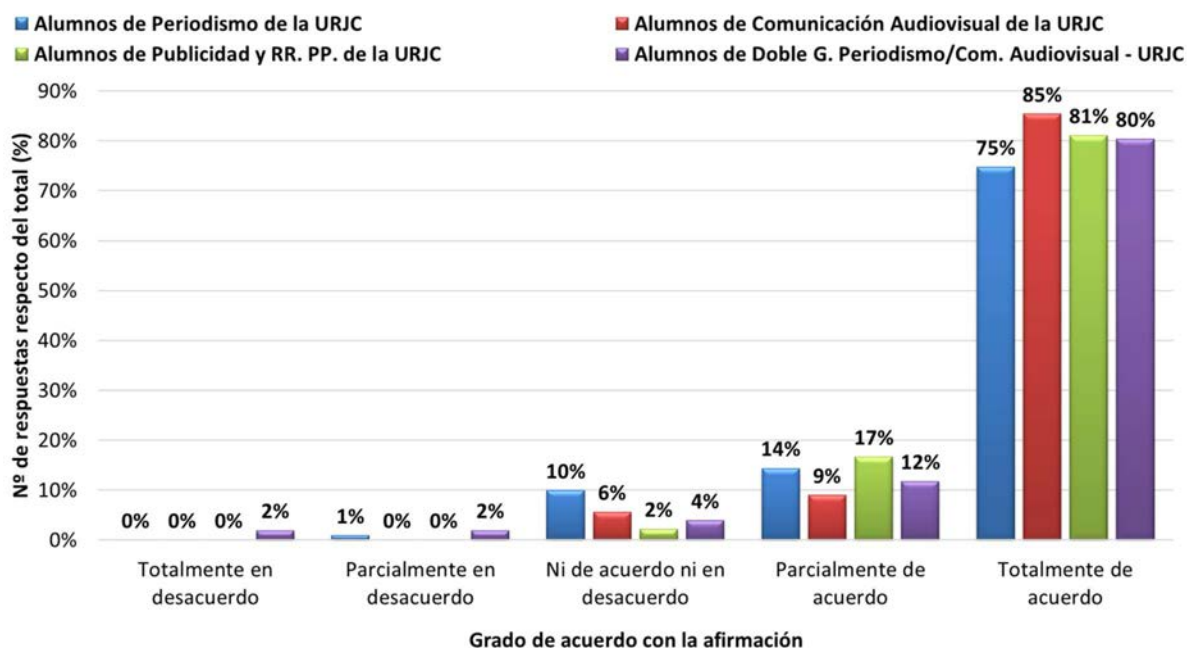


Figura 821

Pregunta E.03 - Resultados UC3M - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

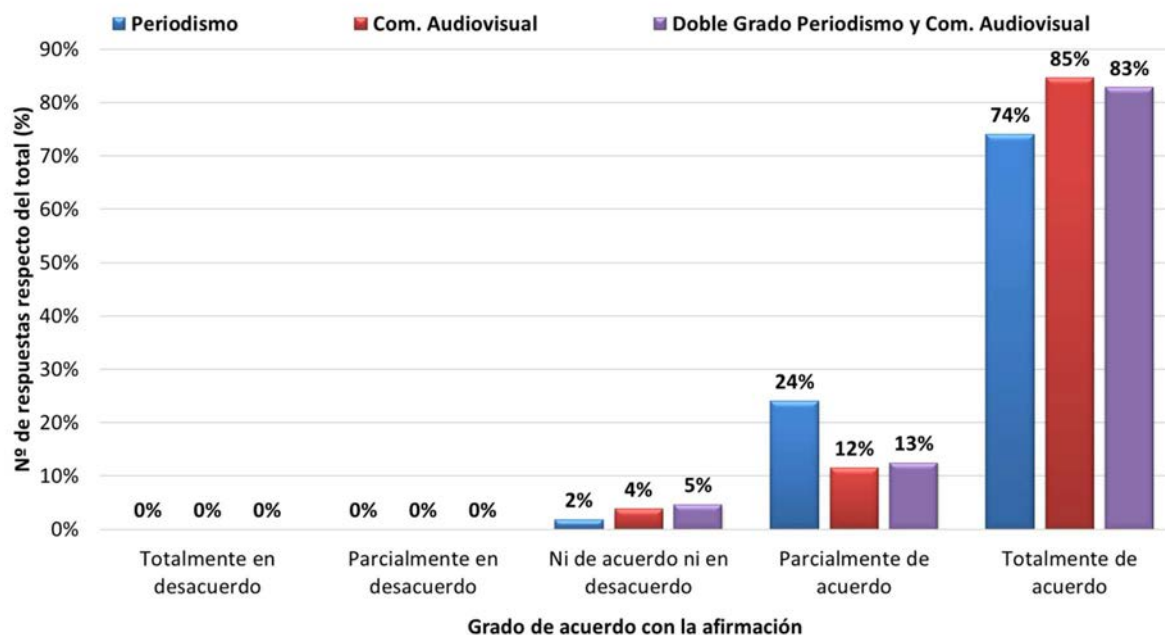
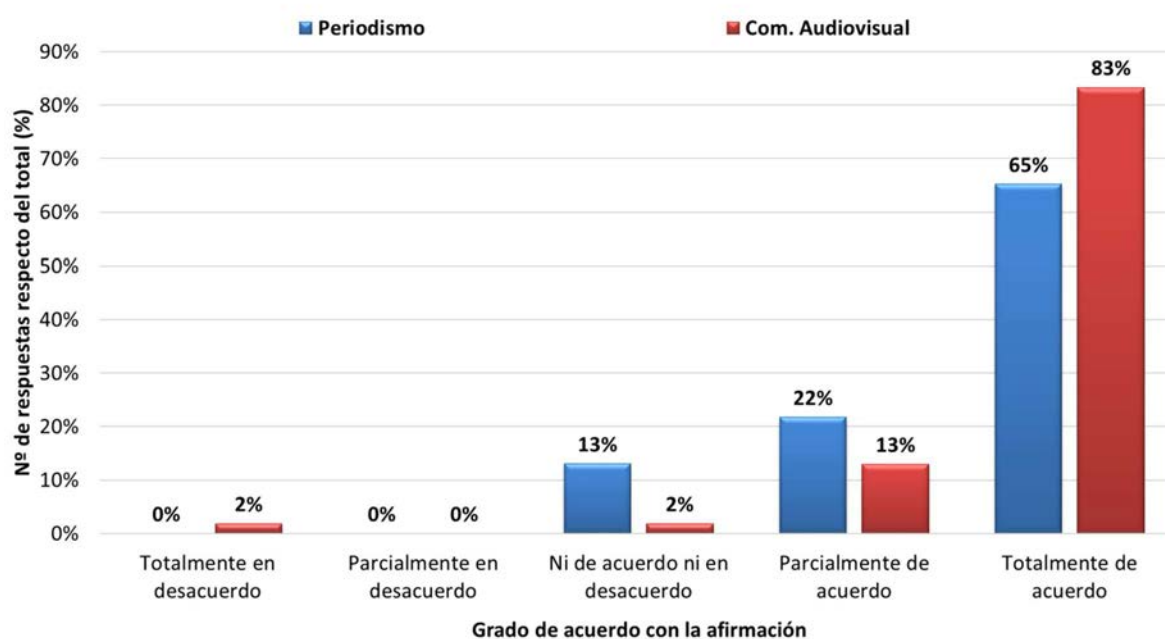


Figura 822

Pregunta E.03 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo



Resultados pregunta E.03

Figura 823

Pregunta E.03 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

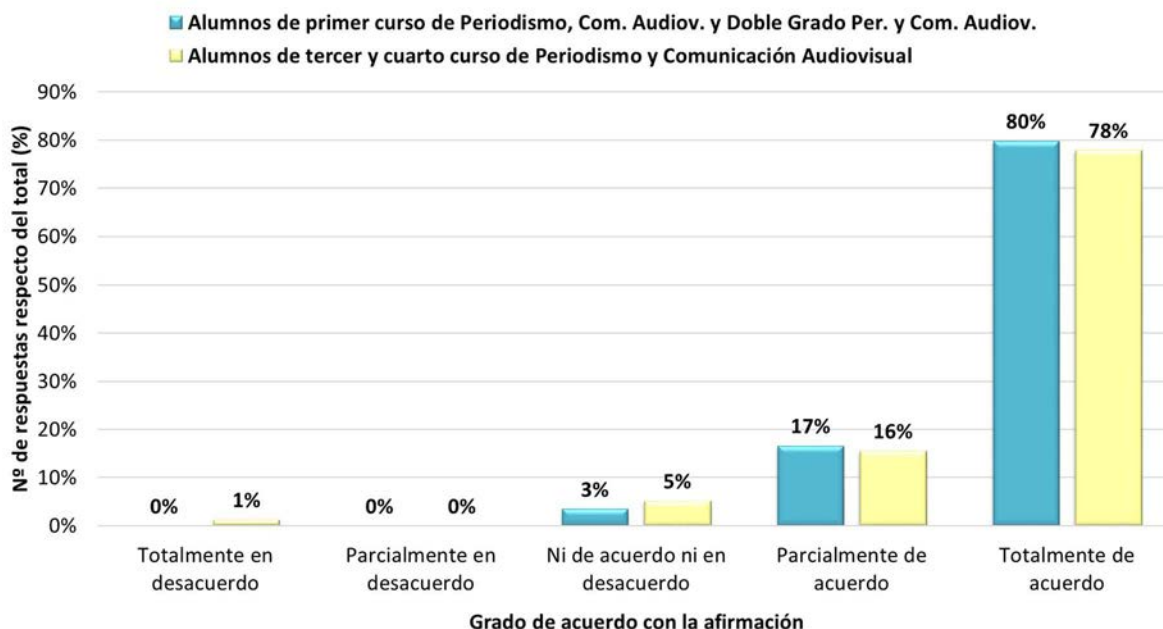


Figura 824

Pregunta E.03 - Resultados UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

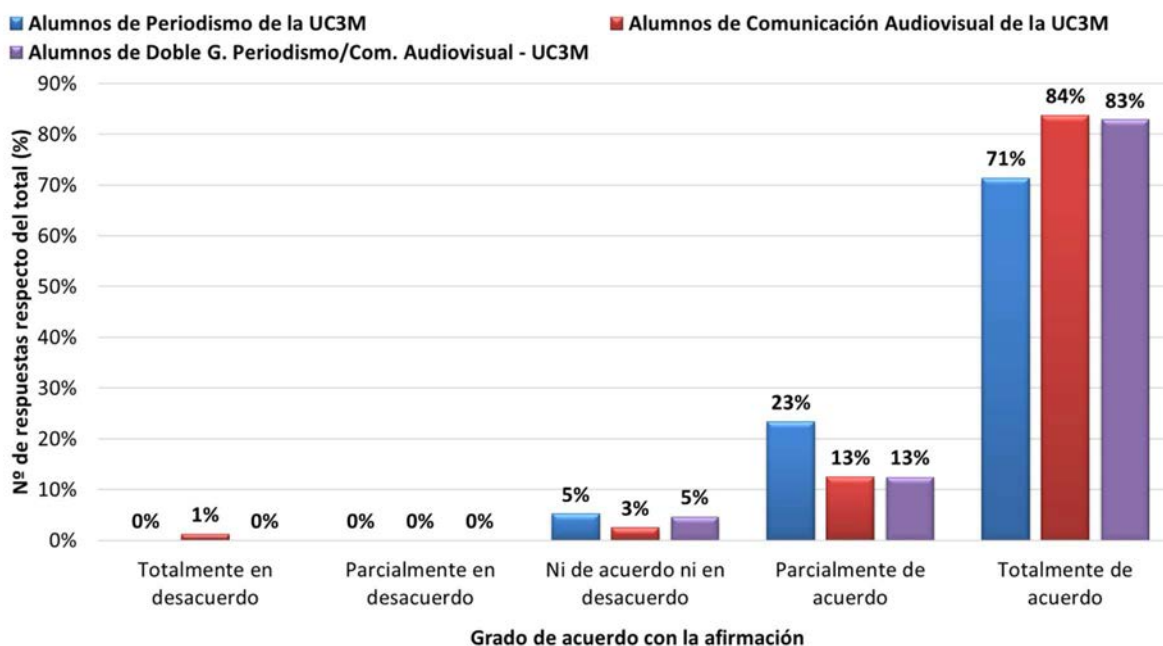


Figura 825

Pregunta E.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

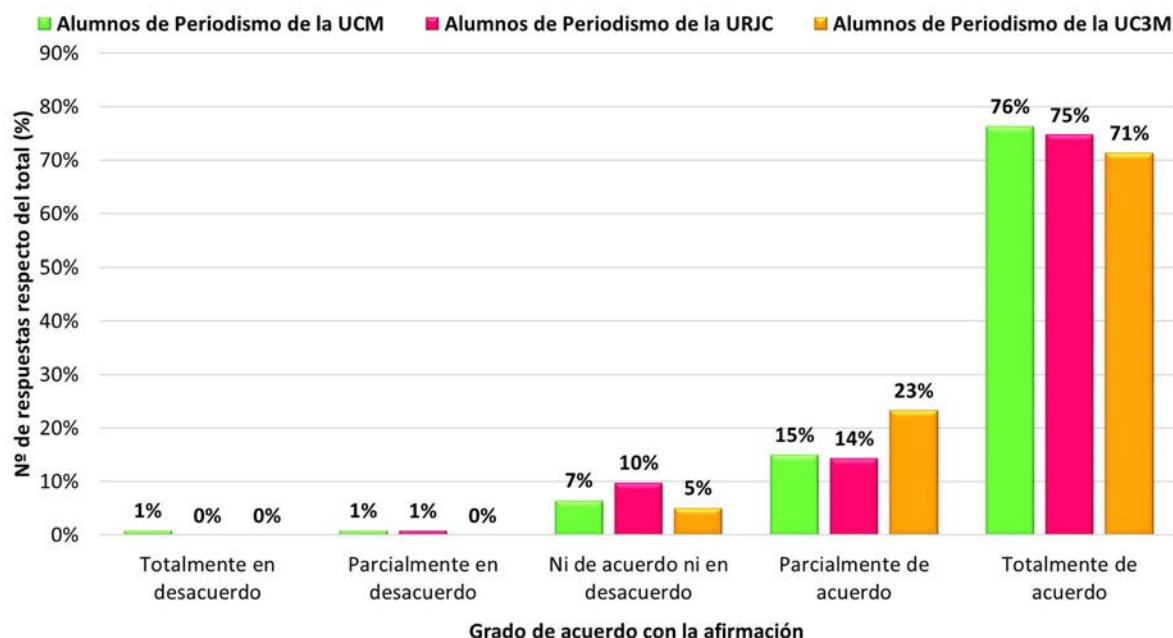
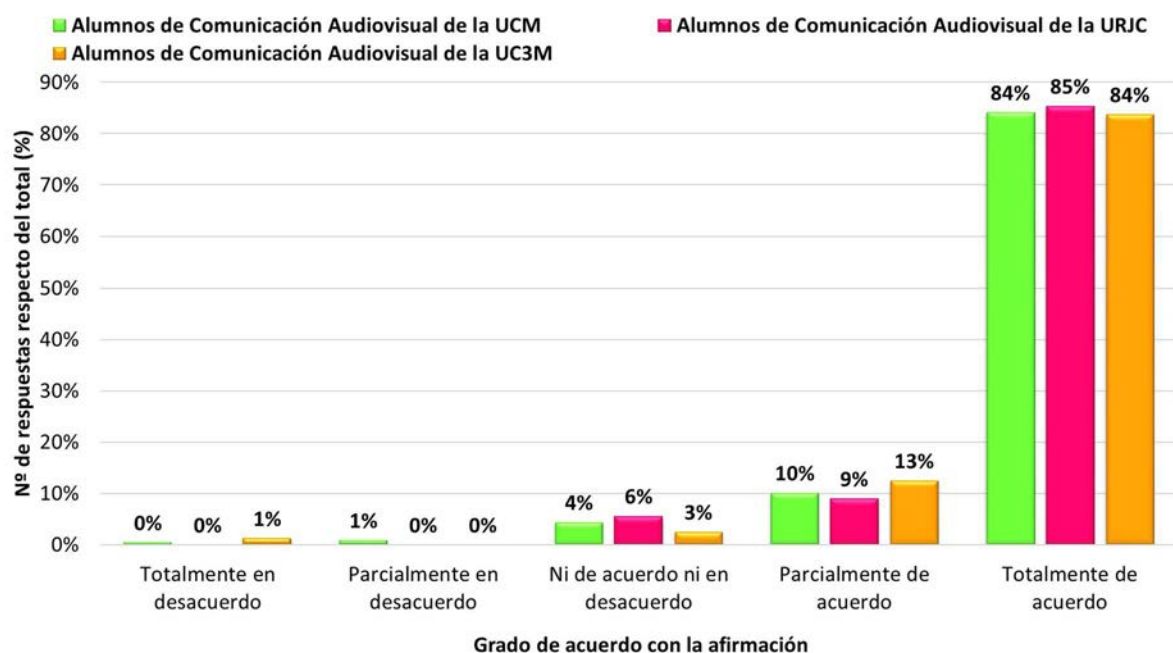


Figura 826

Pregunta E.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo



Resultados pregunta E.03

Figura 827

Pregunta E.03 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

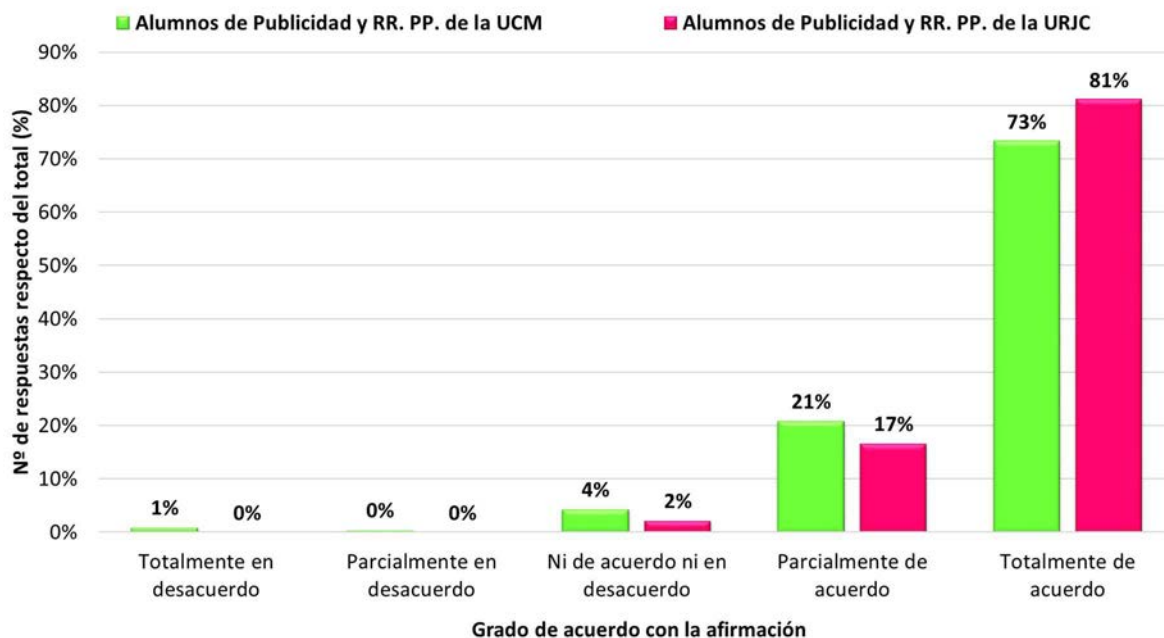


Figura 828

Pregunta E.03 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

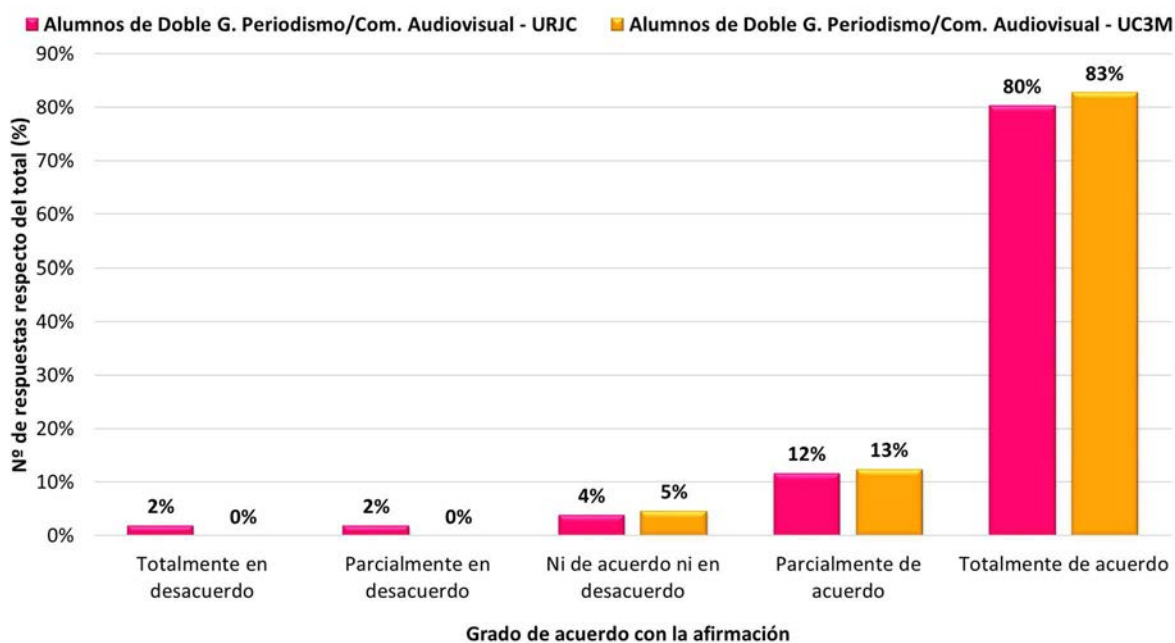


Figura 829

Pregunta E.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

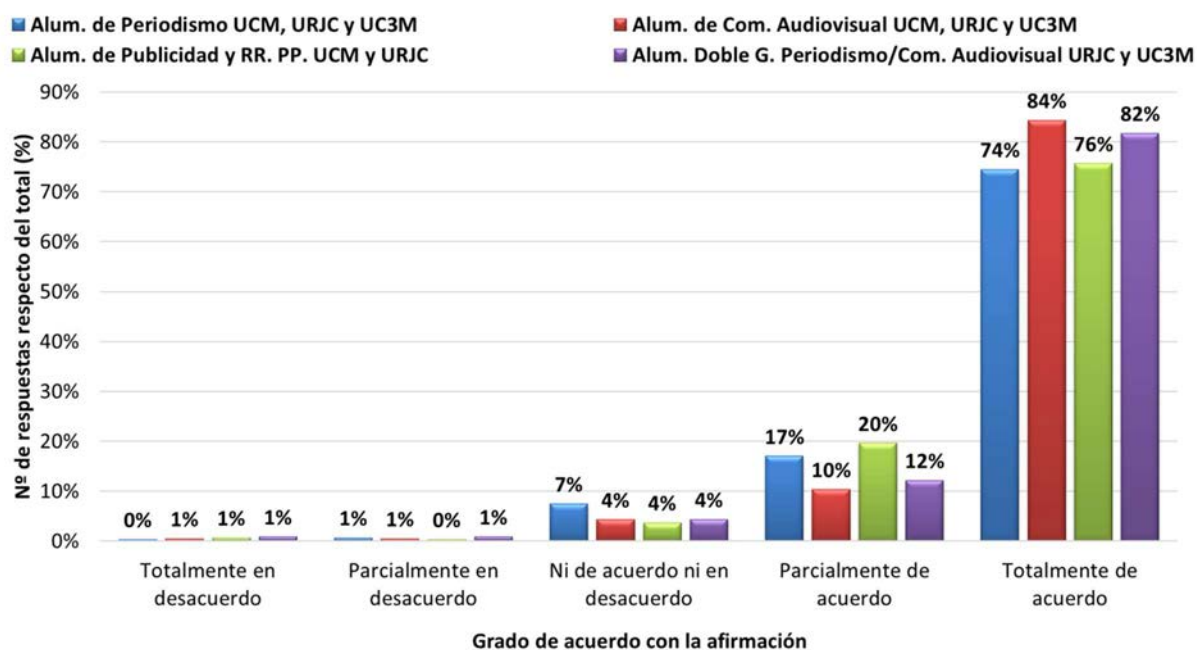
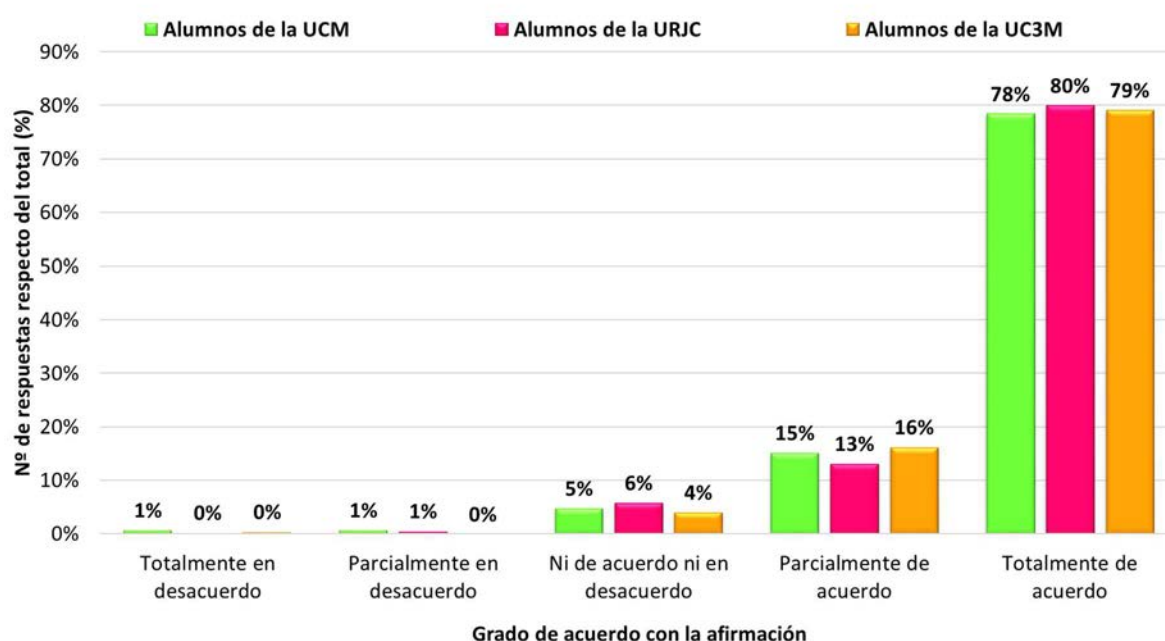


Figura 830

Pregunta E.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo



B.5.4 Resultados de la pregunta E.04

Figura 831

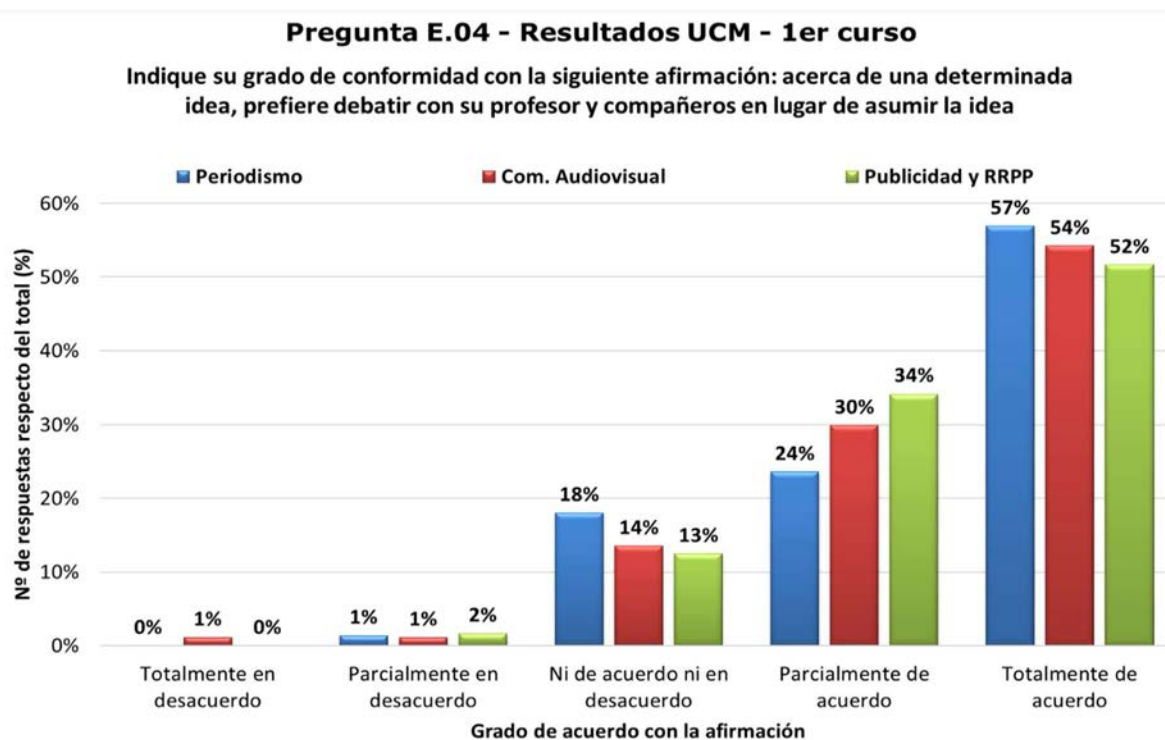
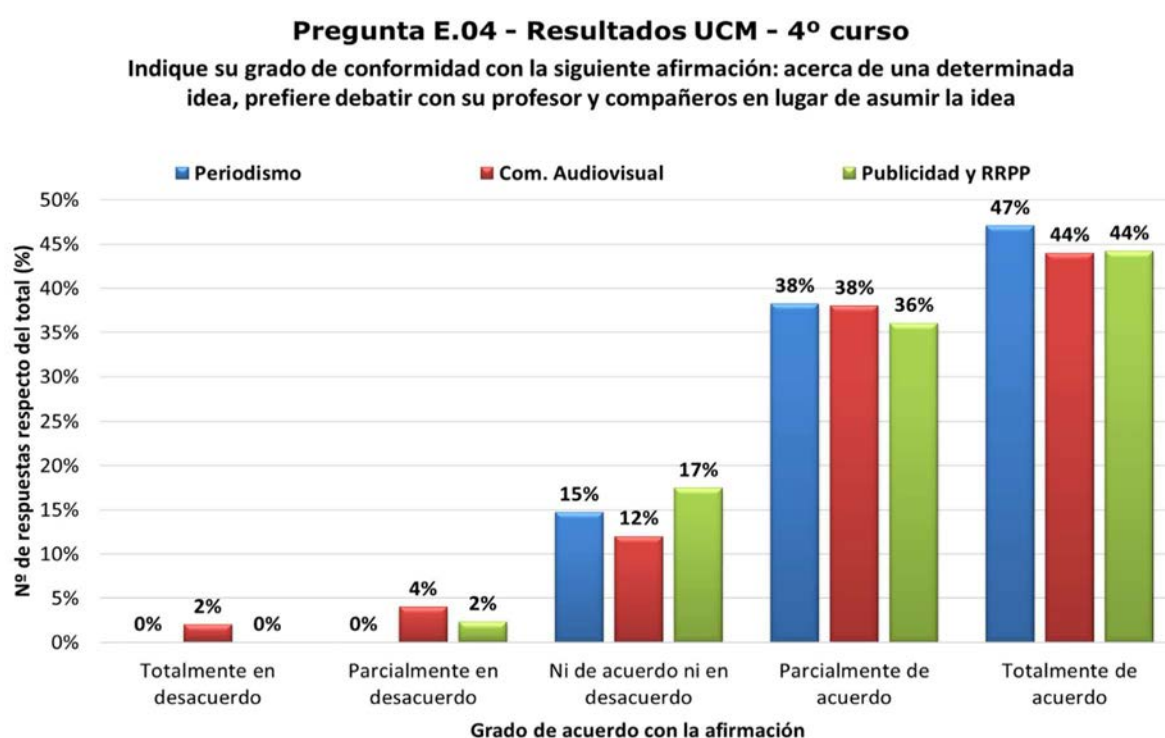


Figura 832



Resultados pregunta E.04

Figura 833

Pregunta E.04 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

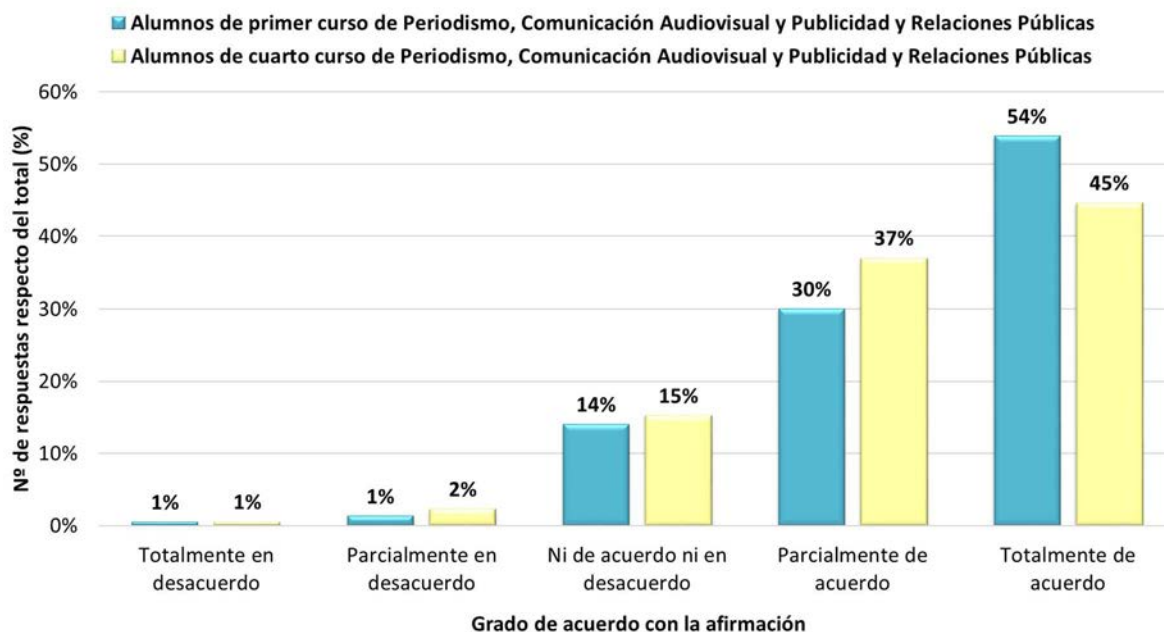


Figura 834

Pregunta E.04 - Resultados UCM especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

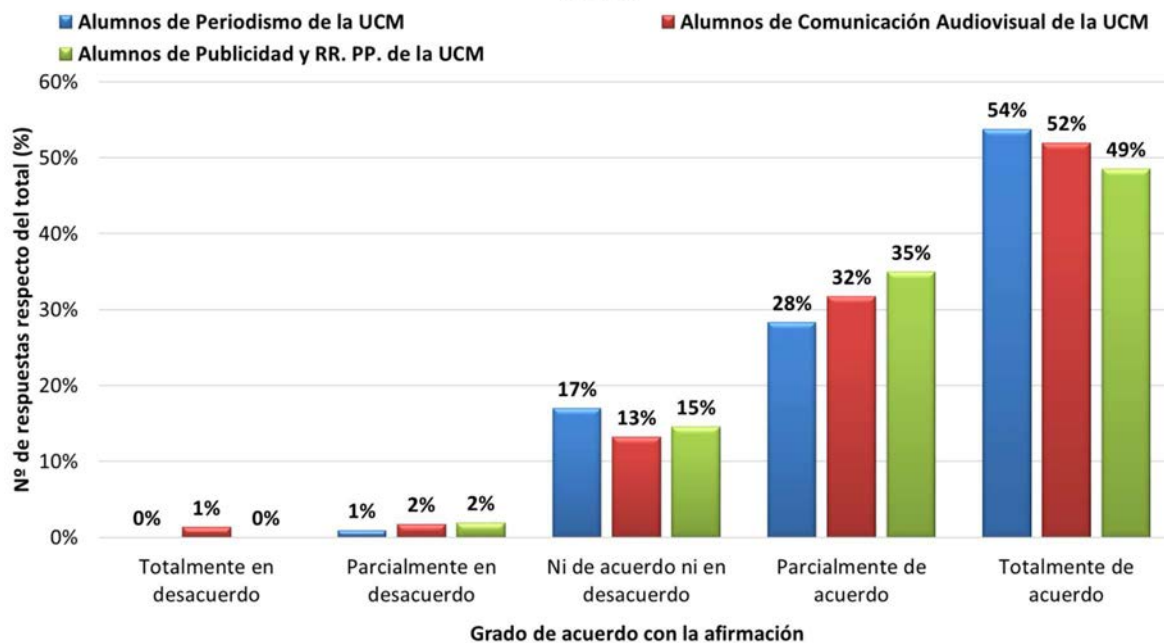


Figura 835

Pregunta E.04 - Resultados URJC - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

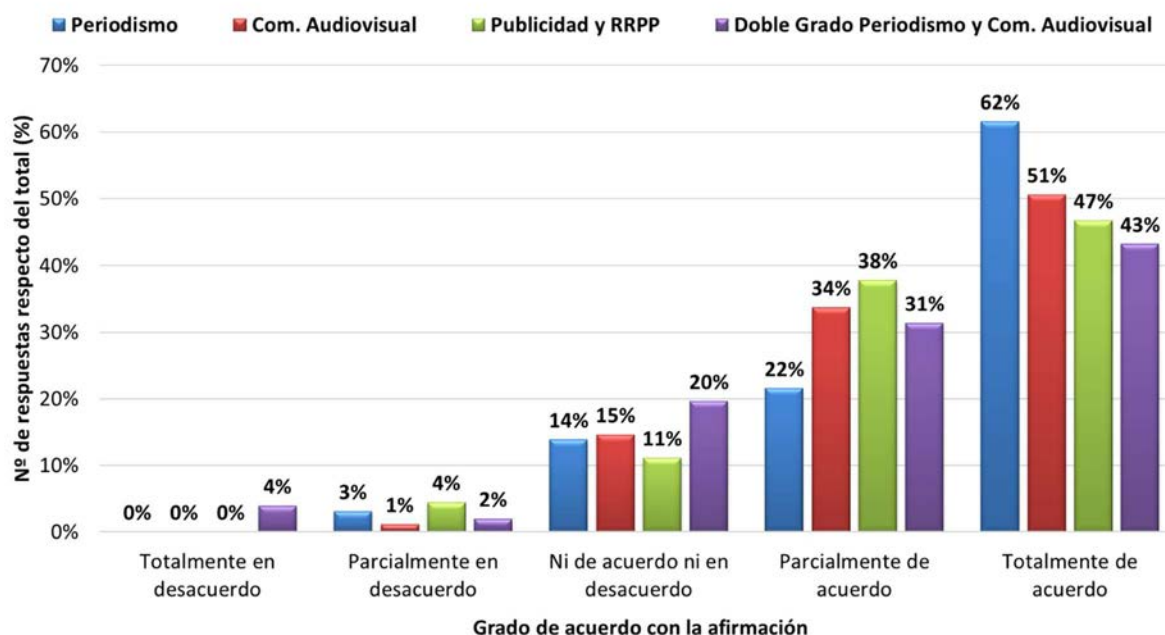
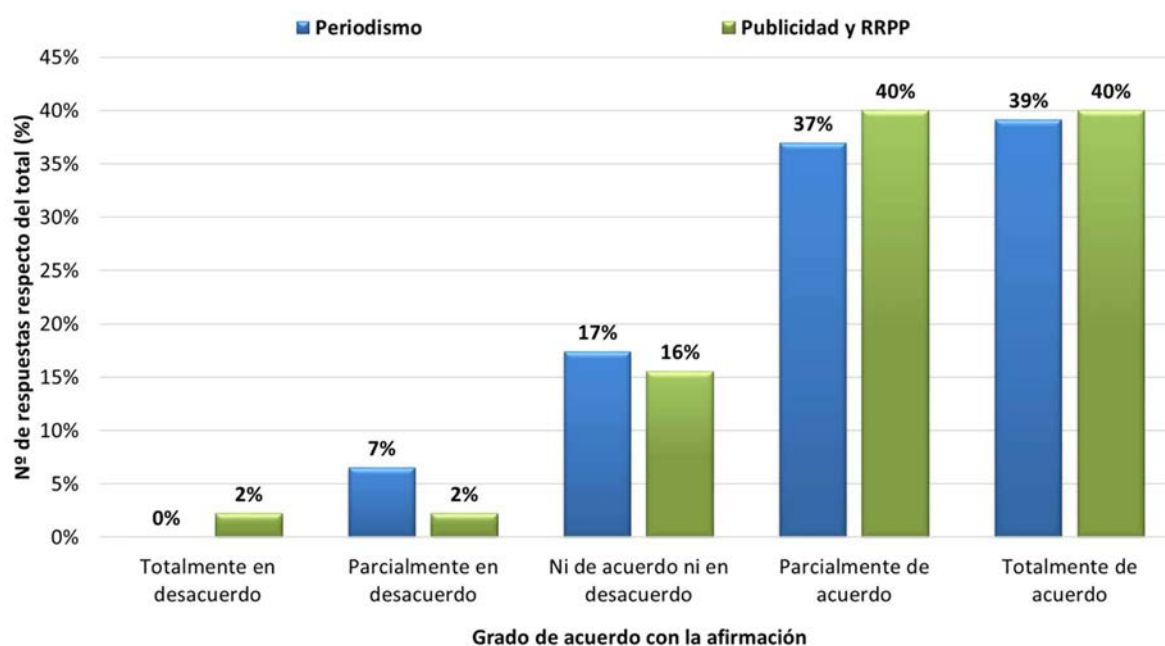


Figura 836

Pregunta E.04 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea



Resultados pregunta E.04

Figura 837

Pregunta E.04 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

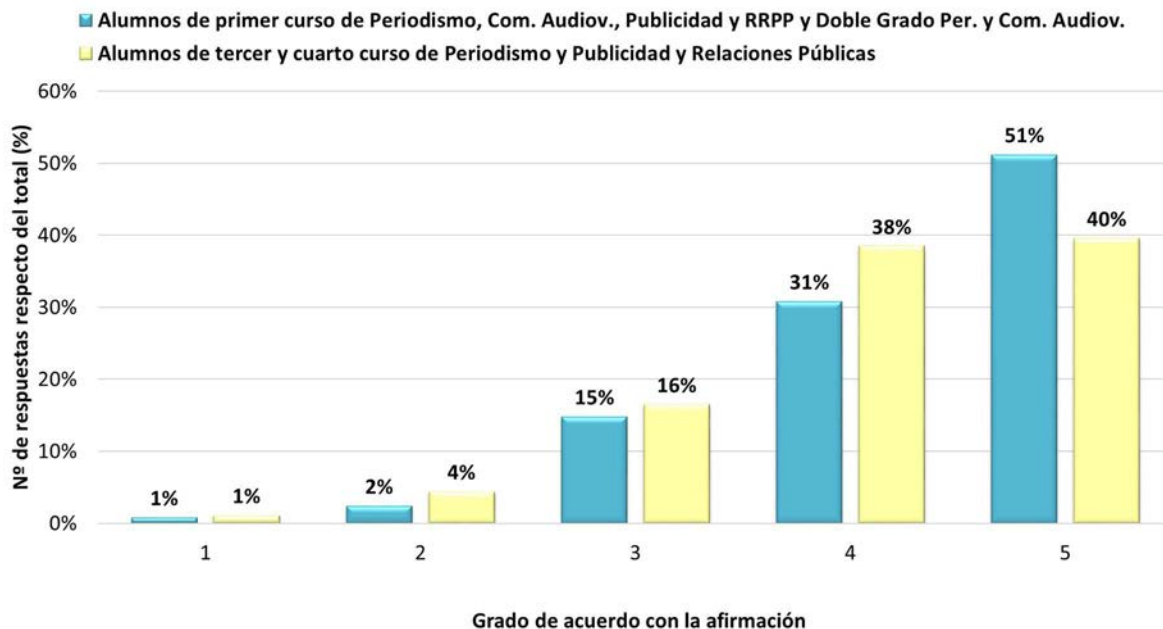


Figura 838

Pregunta E.04 - Resultados URJC especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

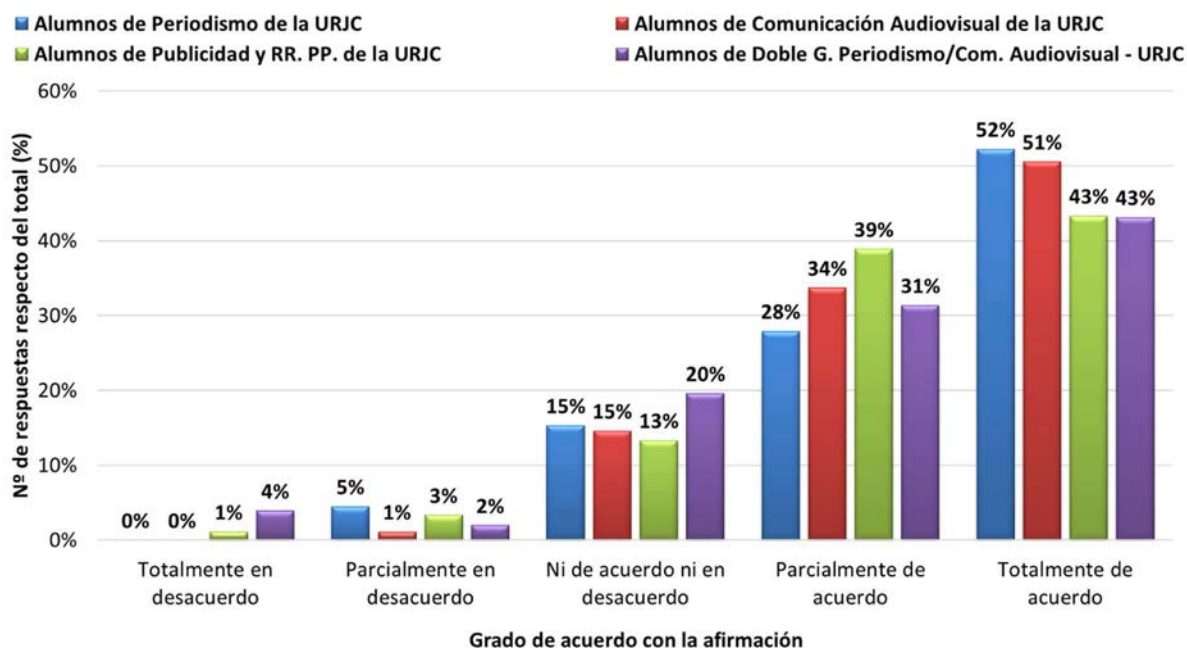


Figura 839

Pregunta E.04 - Resultados UC3M - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

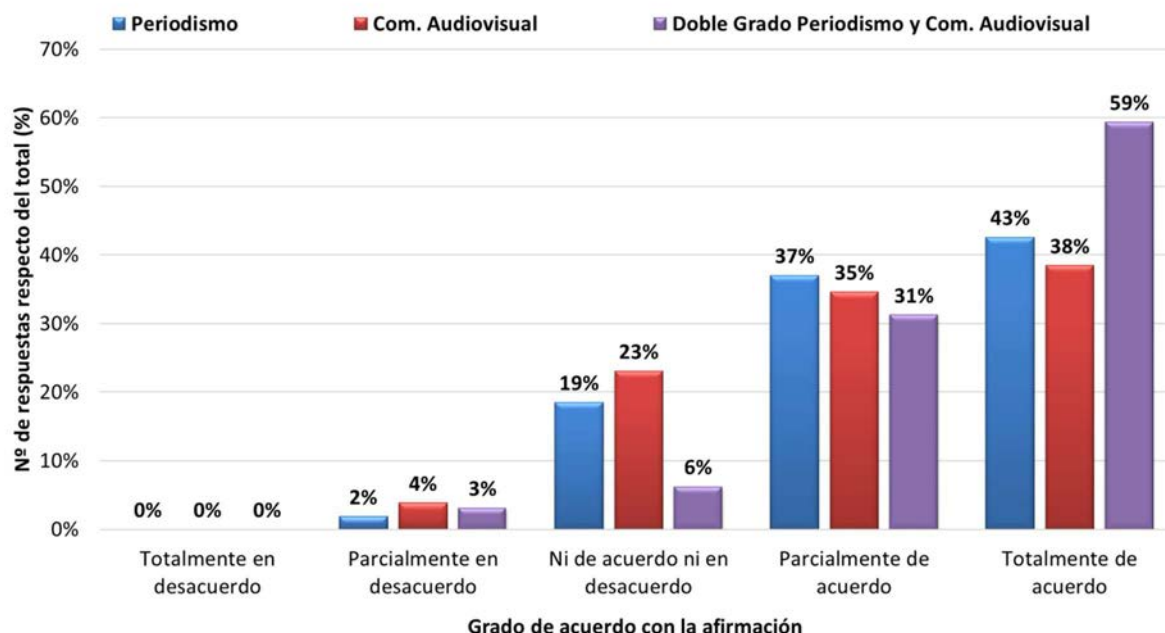
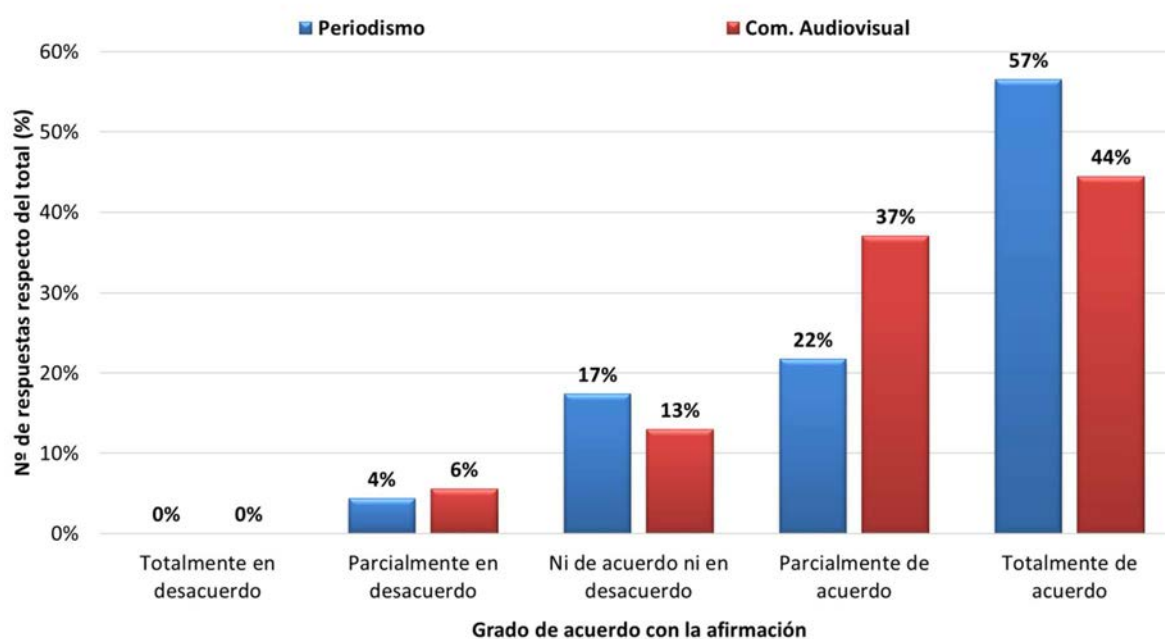


Figura 840

Pregunta E.04 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea



Resultados pregunta E.04

Figura 841

Pregunta E.04 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

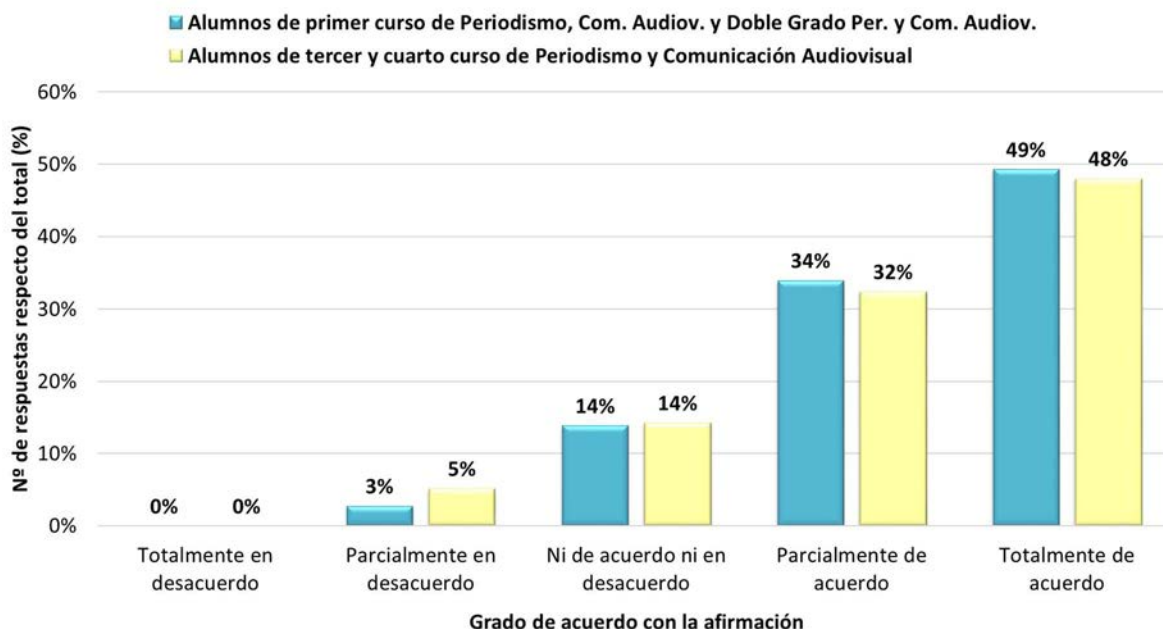


Figura 842

Pregunta E.04 - Resultados UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

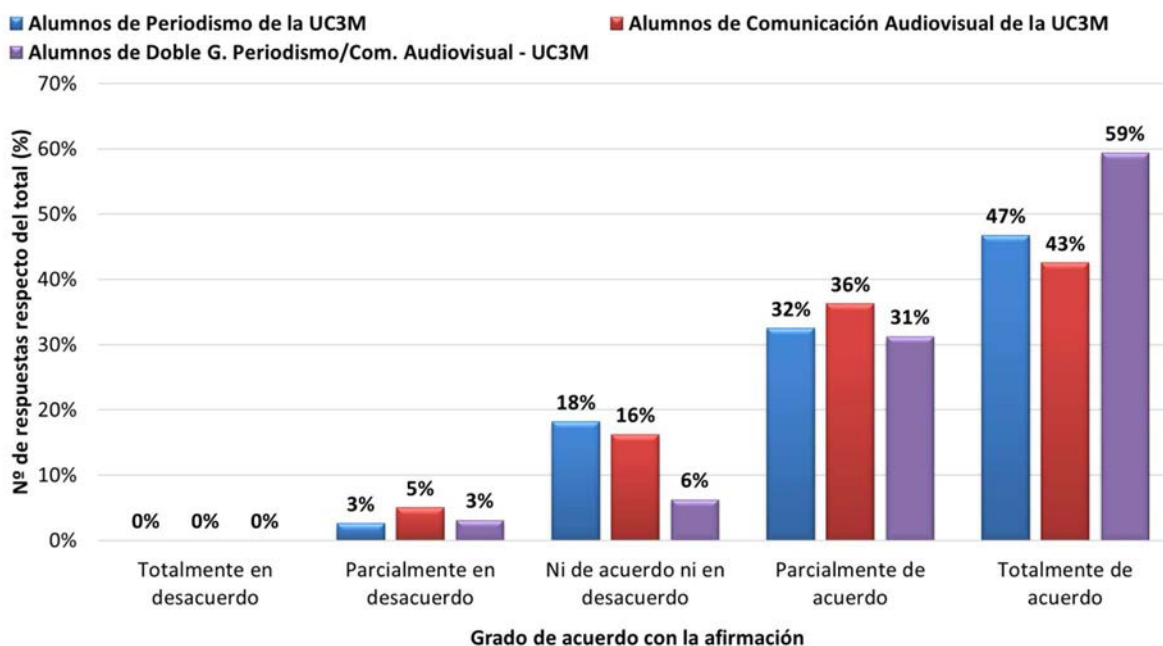


Figura 843

Pregunta E.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

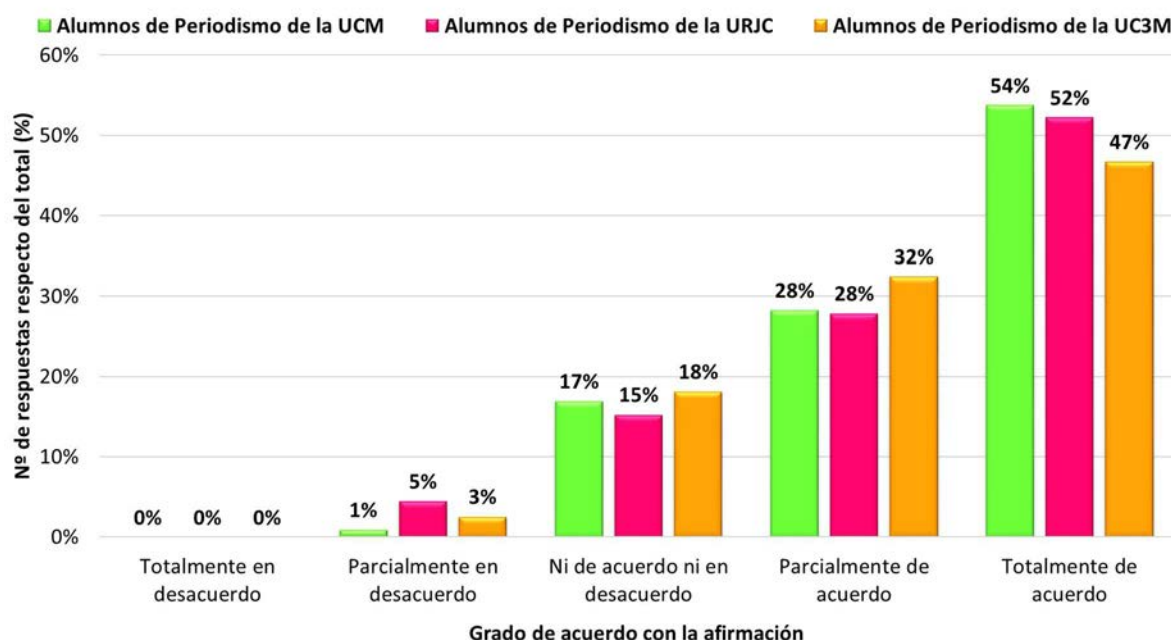
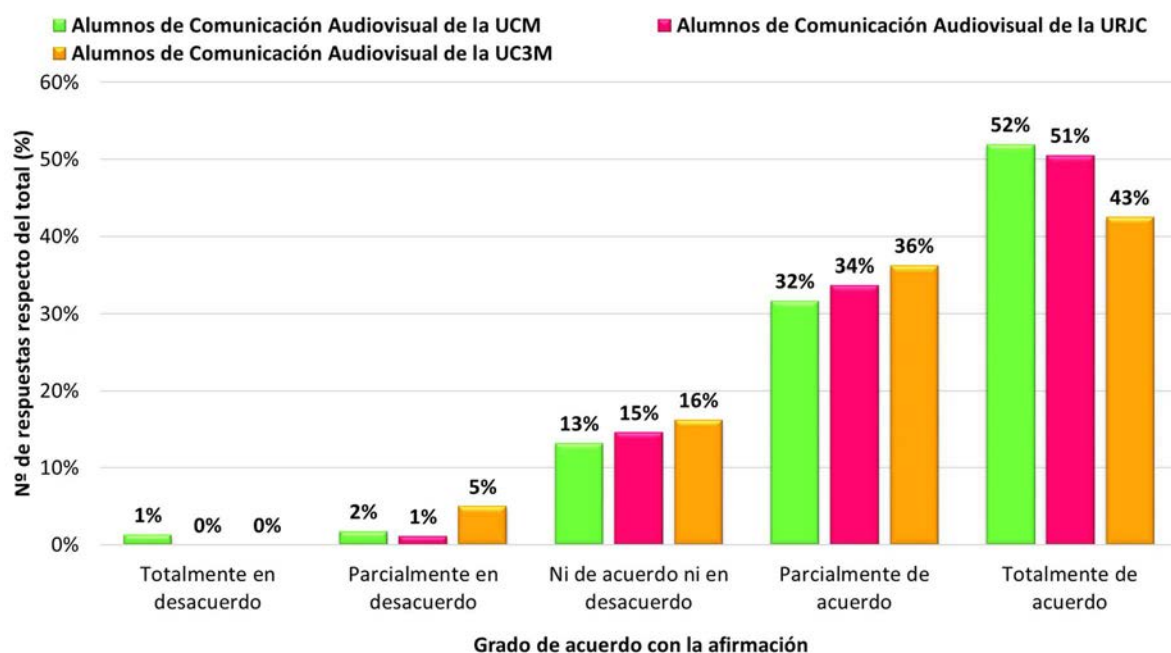


Figura 844

Pregunta E.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea



Resultados pregunta E.04

Figura 845

Pregunta E.04 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

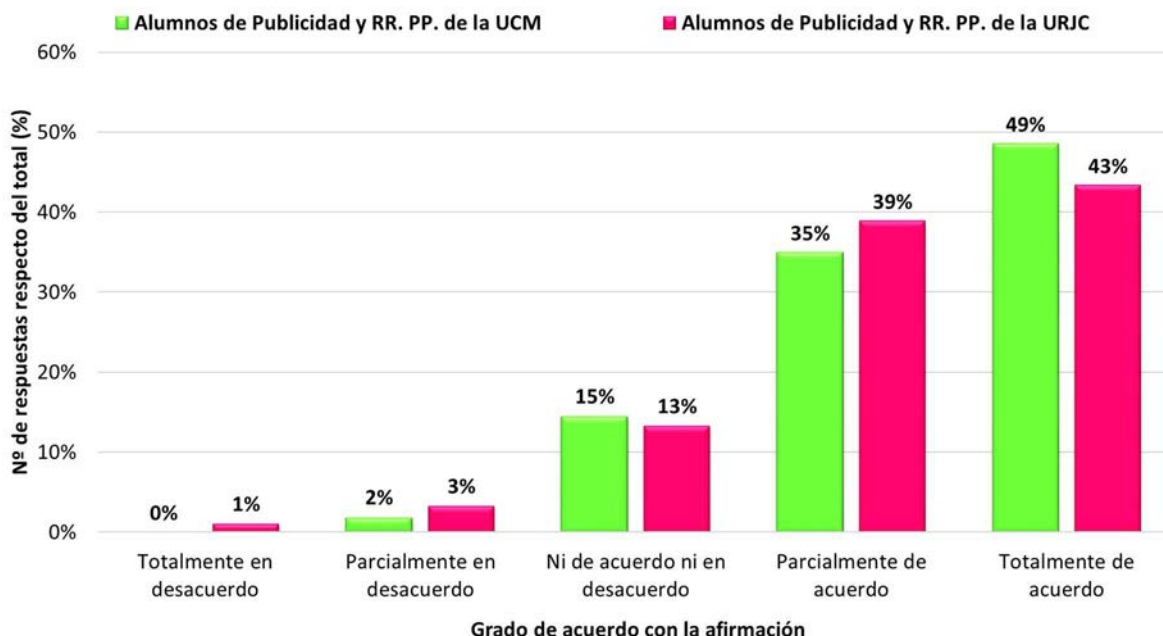


Figura 846

Pregunta E.04 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

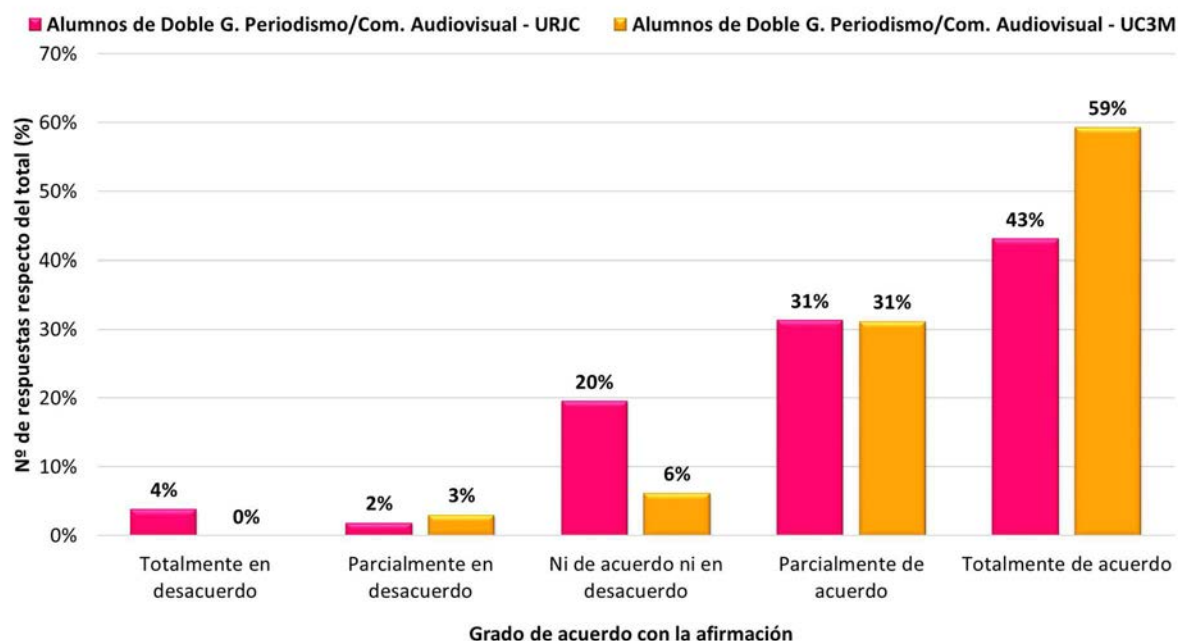


Figura 847

Pregunta E.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

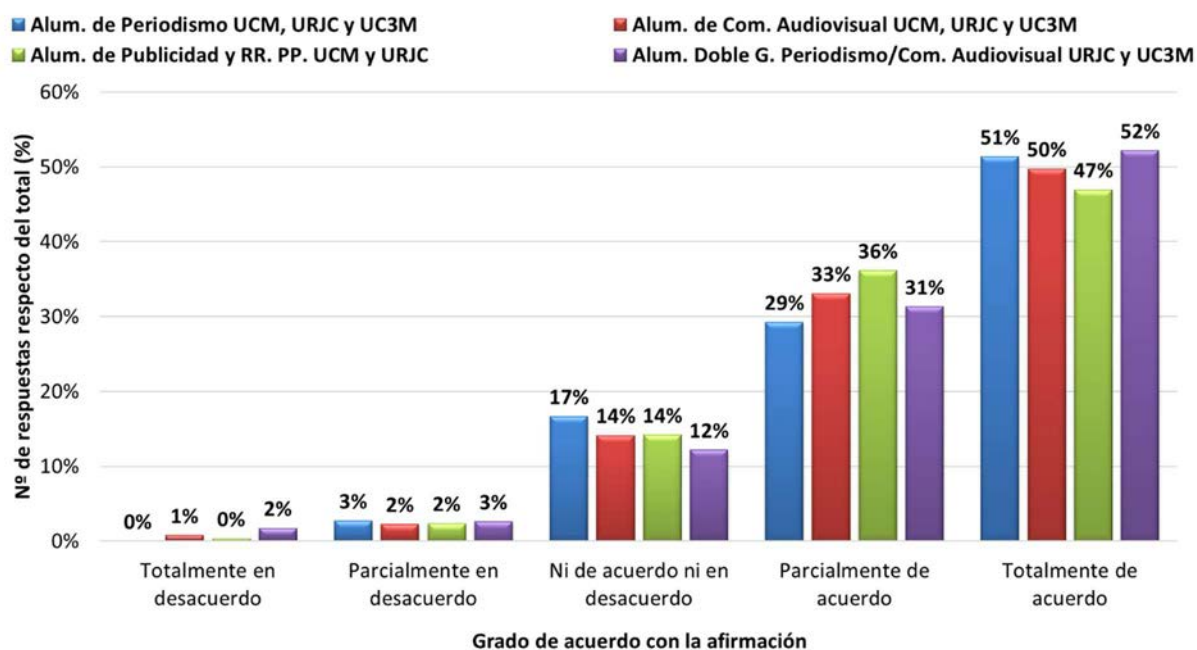
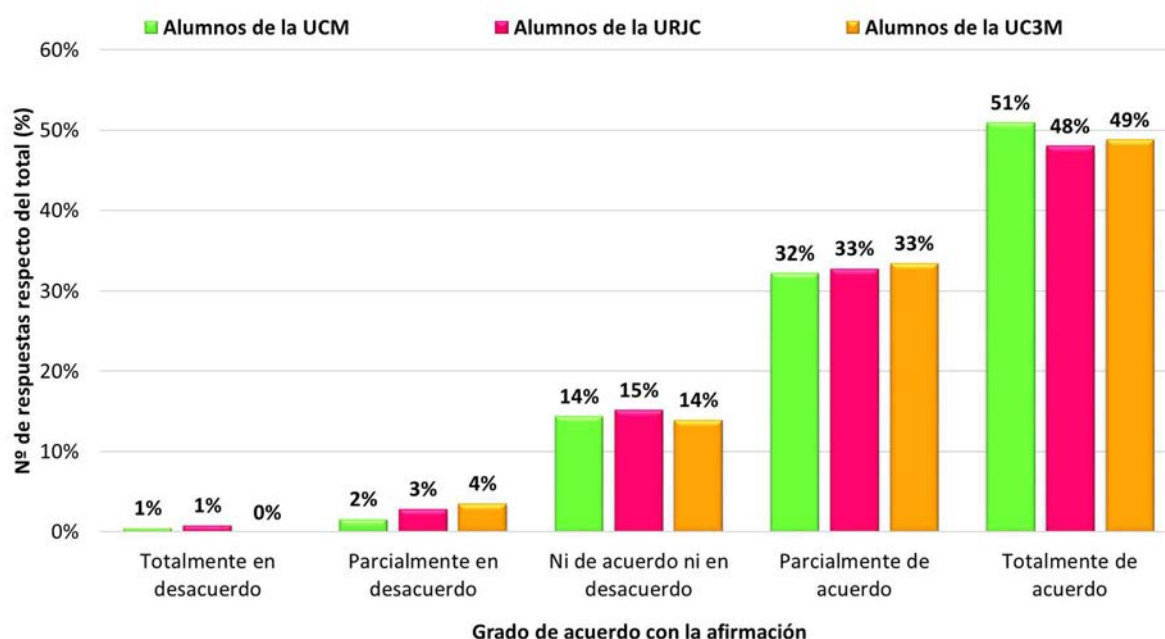


Figura 848

Pregunta E.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea



B.5.5 Resultados de la pregunta E.05

Figura 849

Pregunta E.05 - Resultados UCM - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

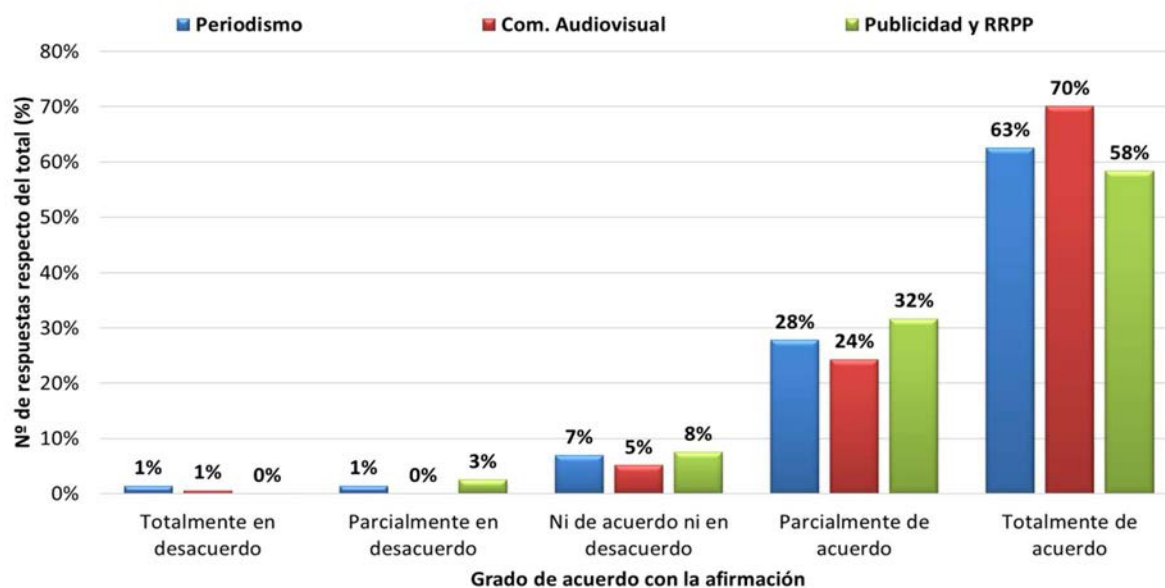
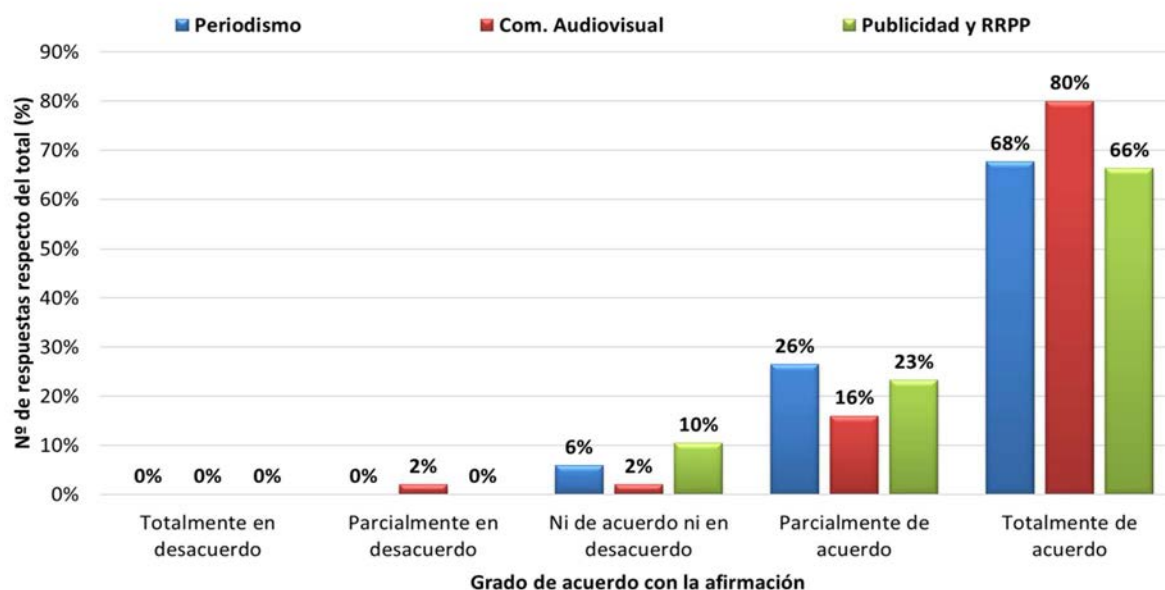


Figura 850

Pregunta E.05 - Resultados UCM - 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje



Resultados pregunta E.05

Figura 851

Pregunta E.05 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

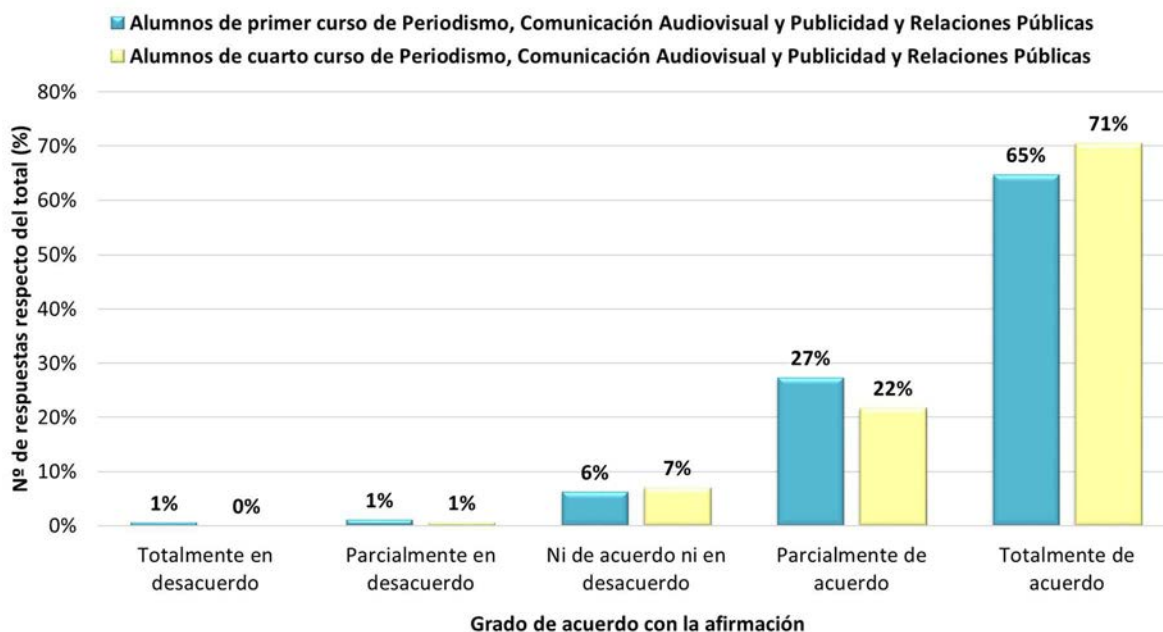


Figura 852

Pregunta E.05 - Resultados UCM especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

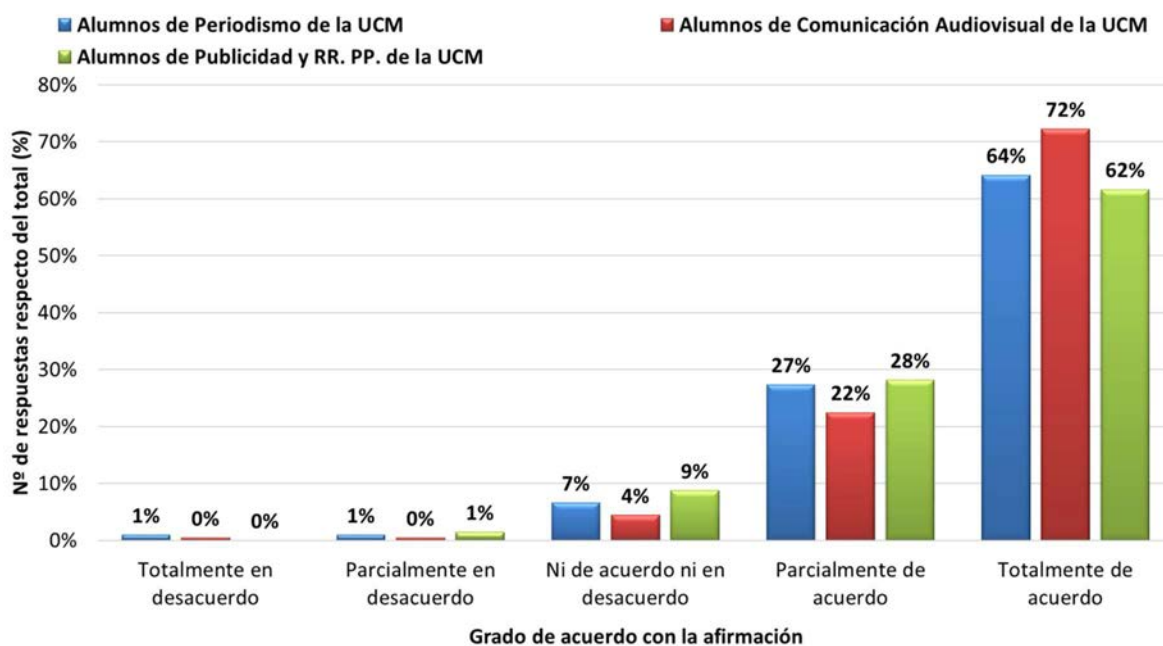


Figura 853

Pregunta E.05 - Resultados URJC - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

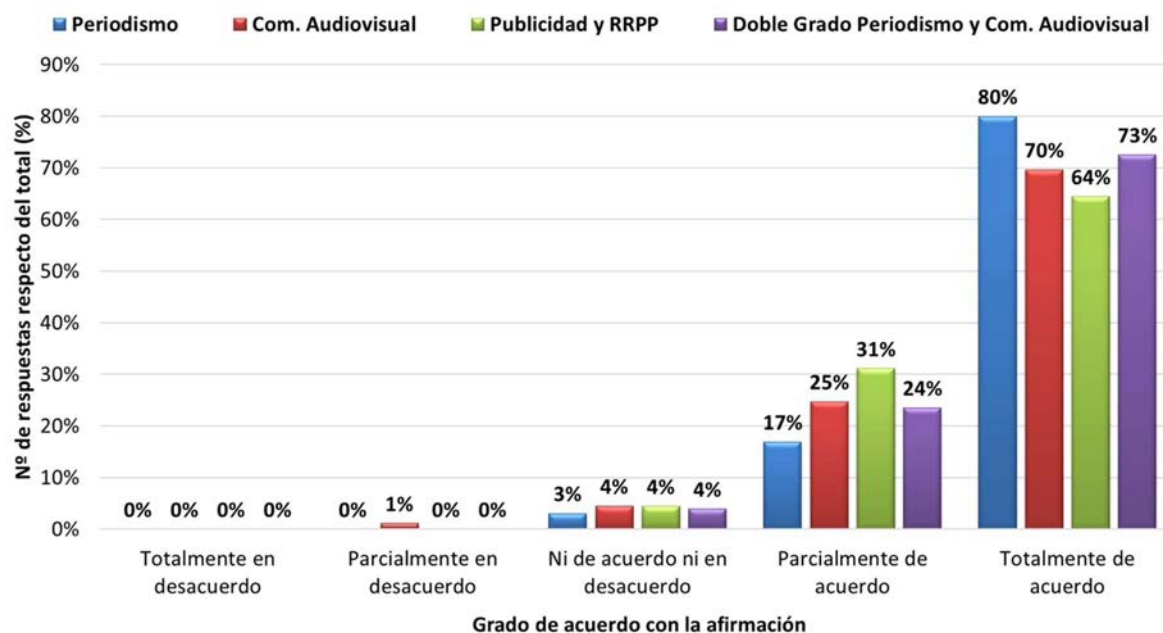
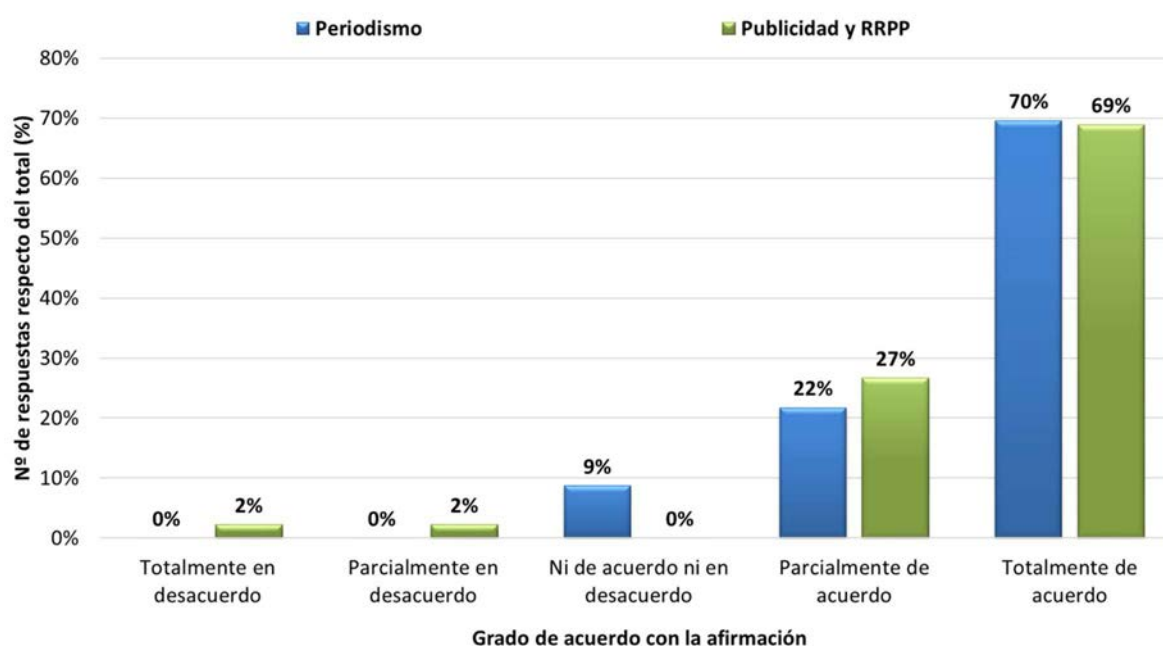


Figura 854

Pregunta E.05 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje



Resultados pregunta E.05

Figura 855

Pregunta E.05 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

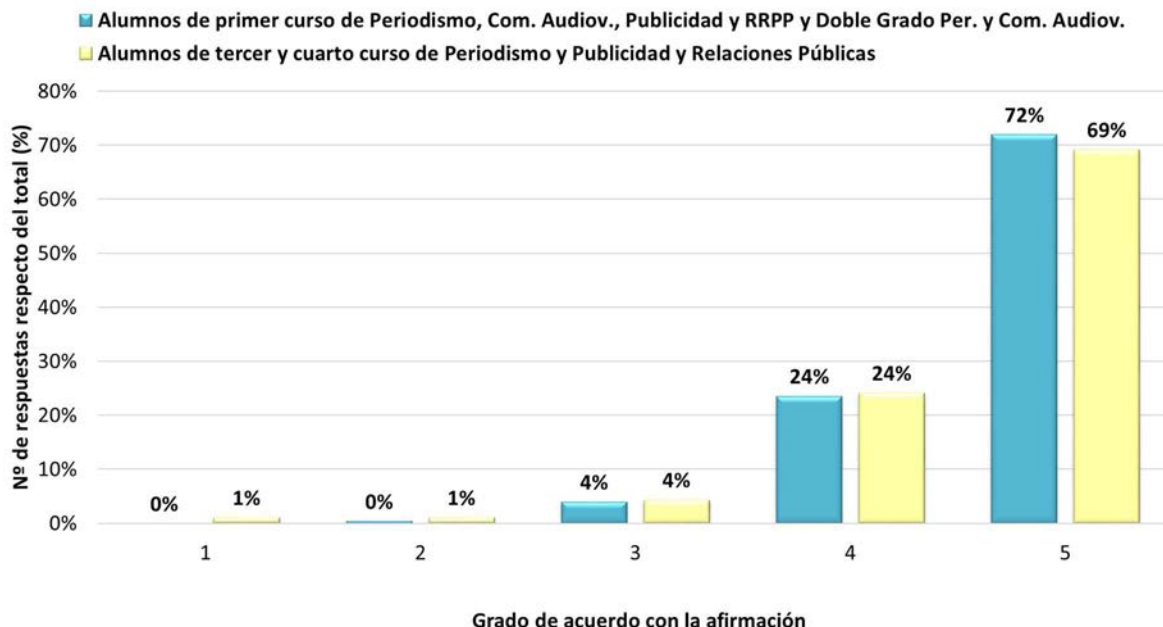


Figura 856

Pregunta E.05 - Resultados URJC especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

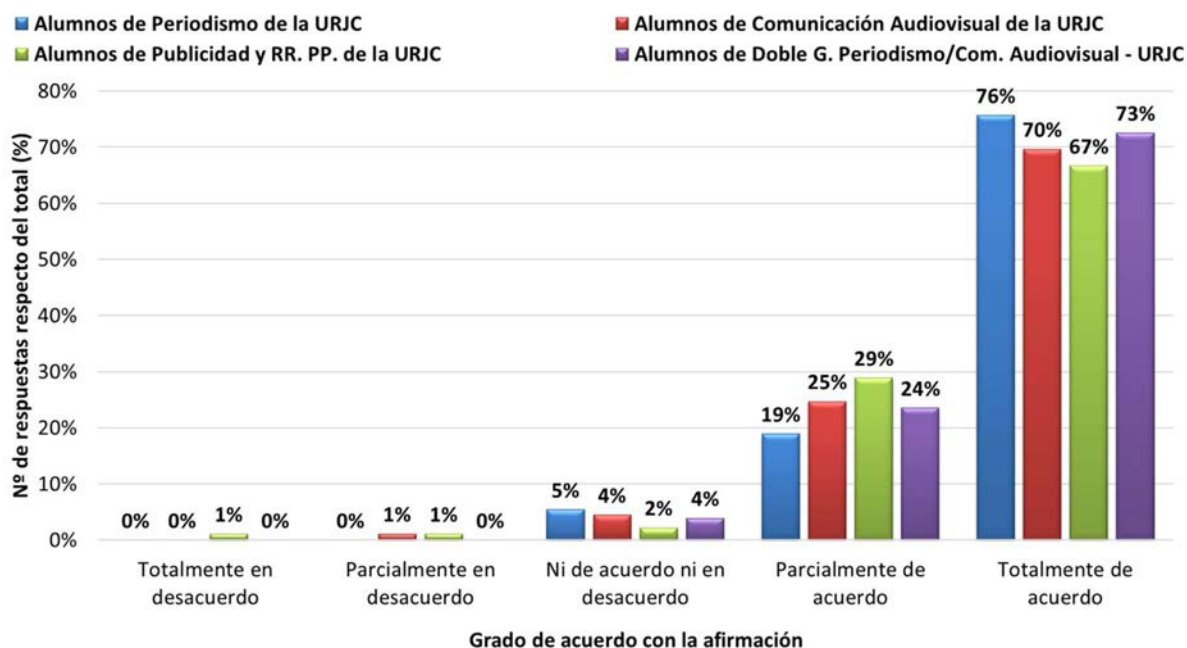


Figura 857

Pregunta E.05 - Resultados UC3M - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

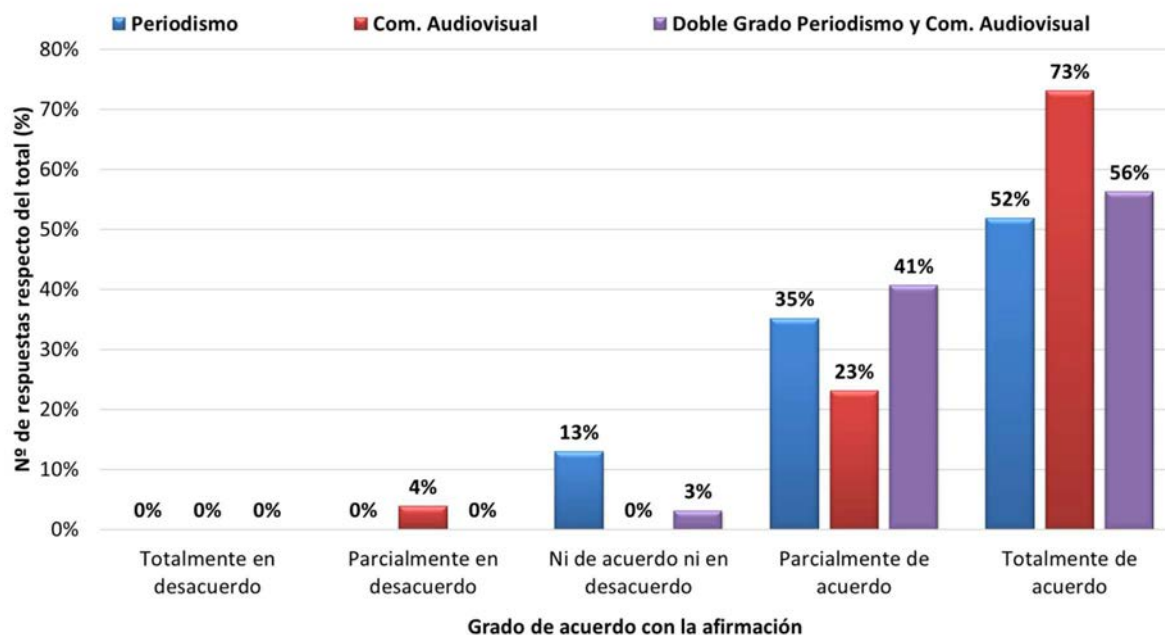
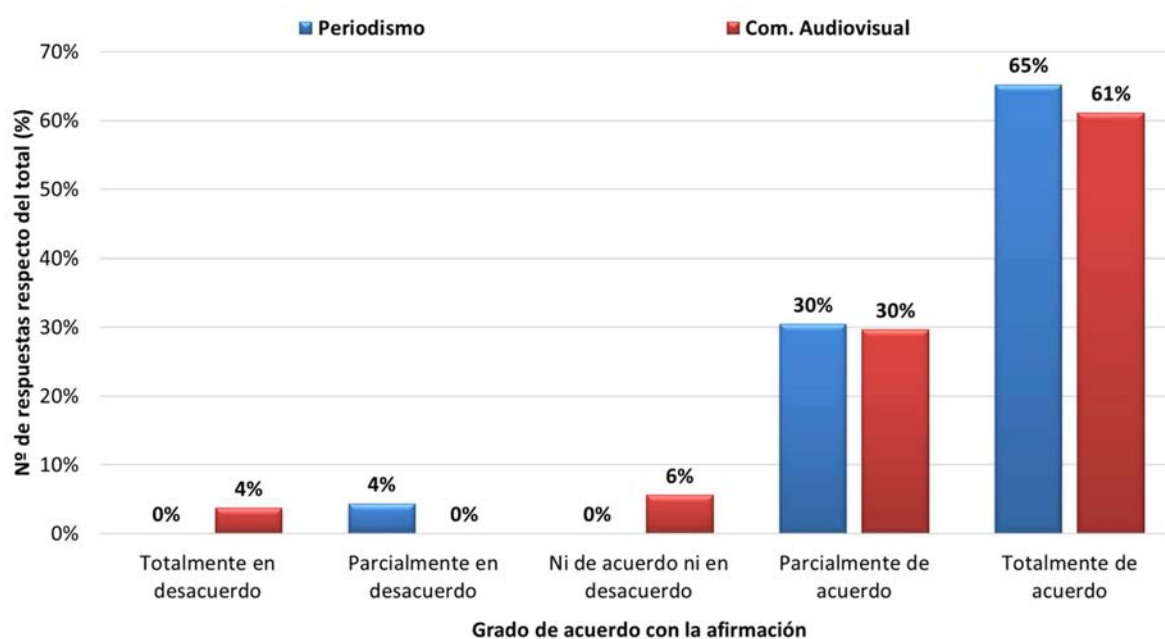


Figura 858

Pregunta E.05 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje



Resultados pregunta E.05

Figura 859

Pregunta E.05 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

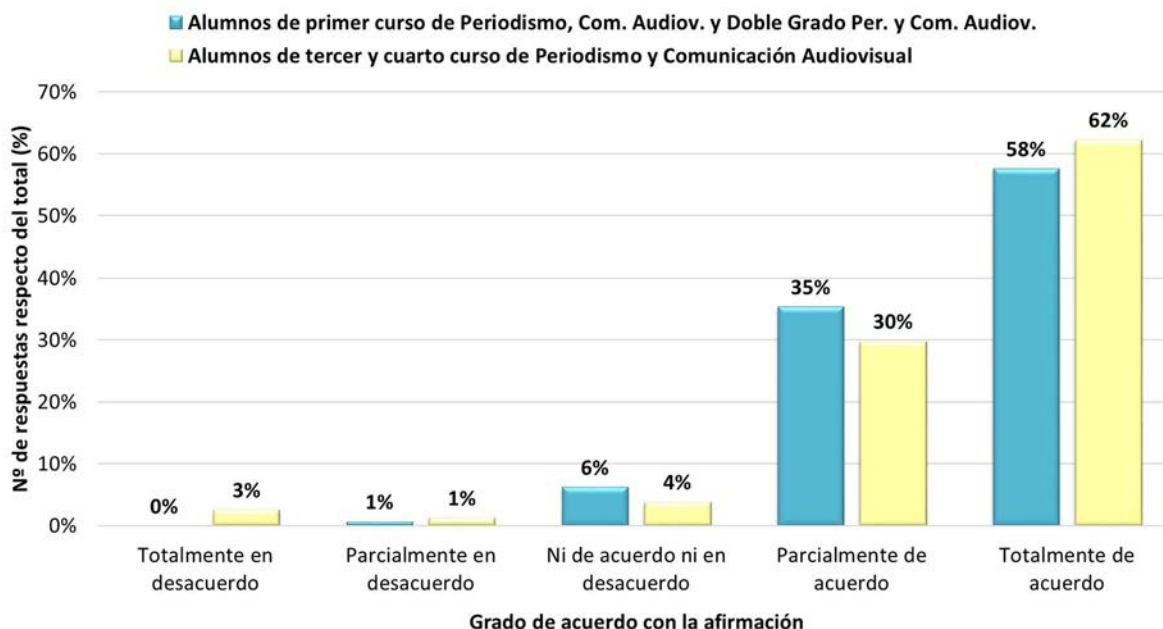


Figura 860

Pregunta E.05 - Resultados UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

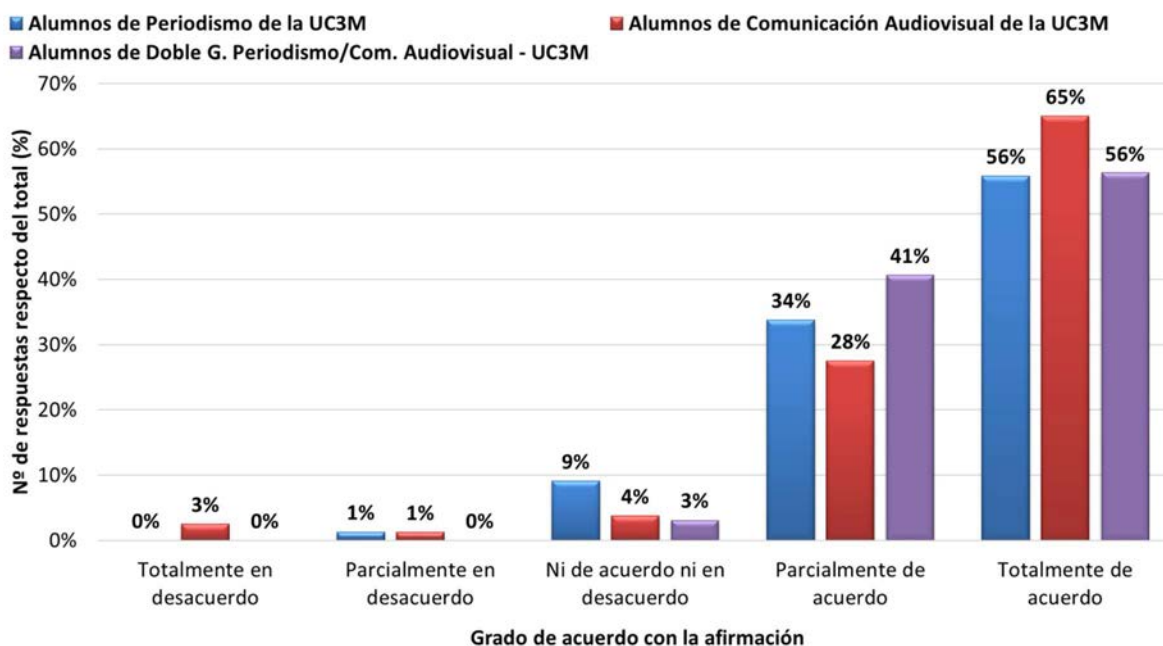


Figura 861

Pregunta E.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

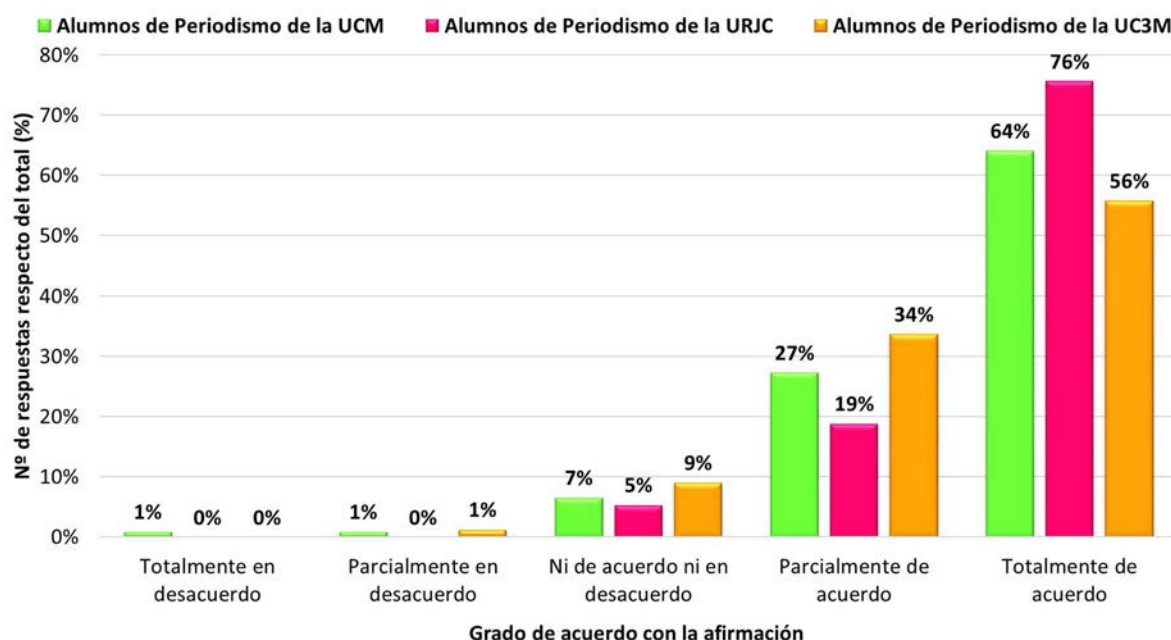
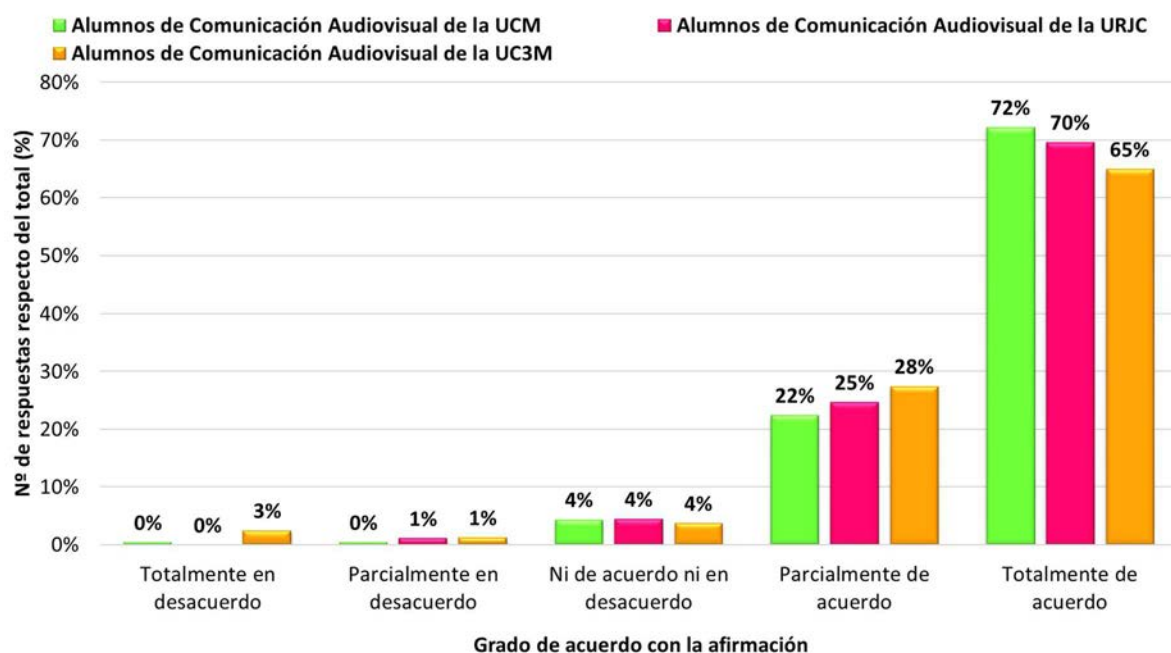


Figura 862

Pregunta E.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje



Resultados pregunta E.05

Figura 863

Pregunta E.05 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

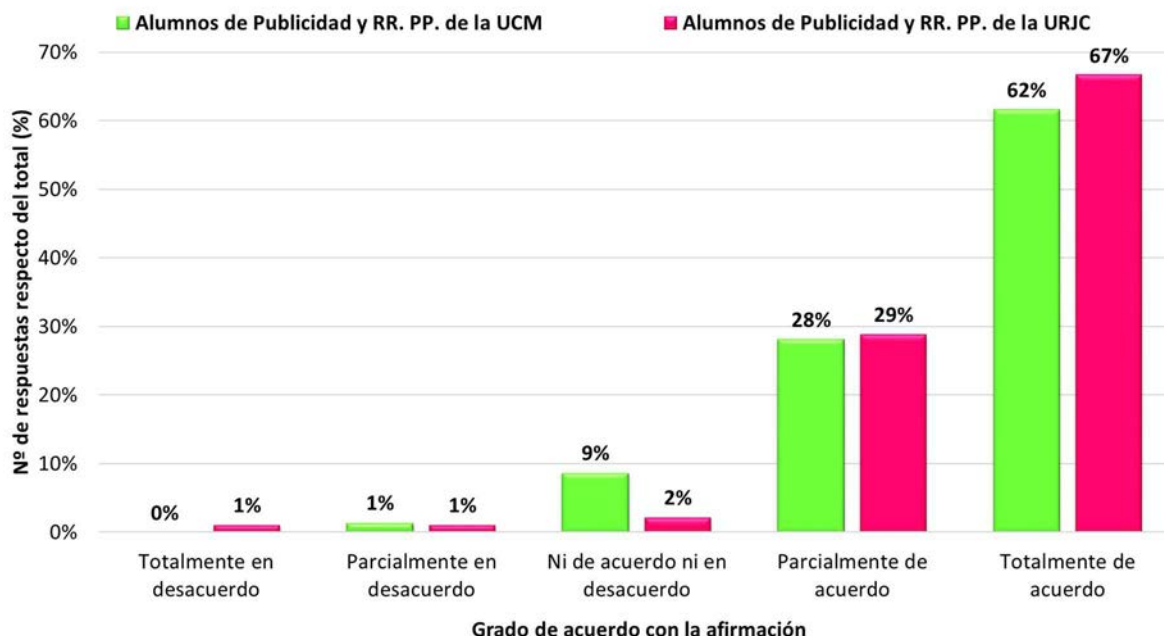


Figura 864

Pregunta E.05 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

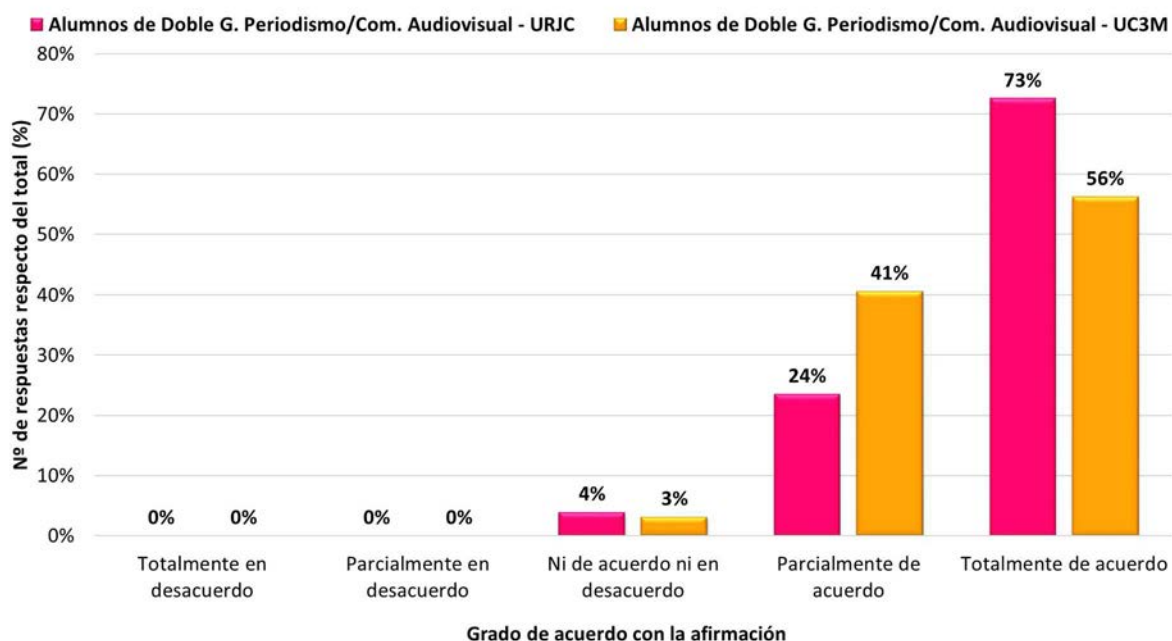


Figura 865

Pregunta E.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

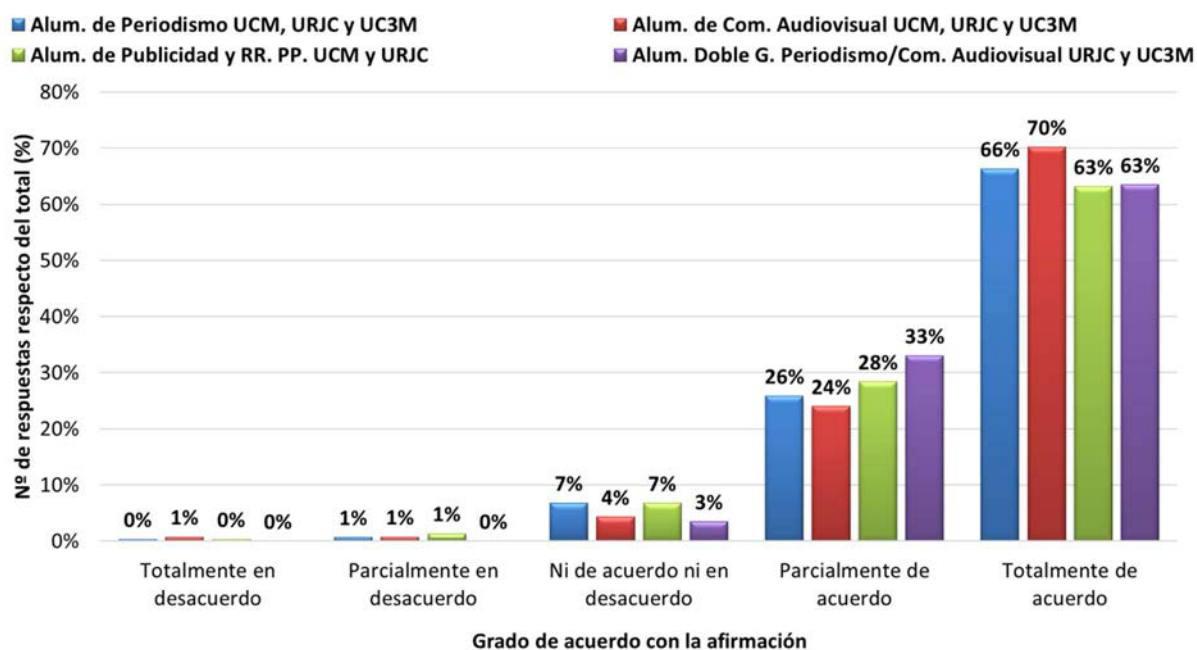
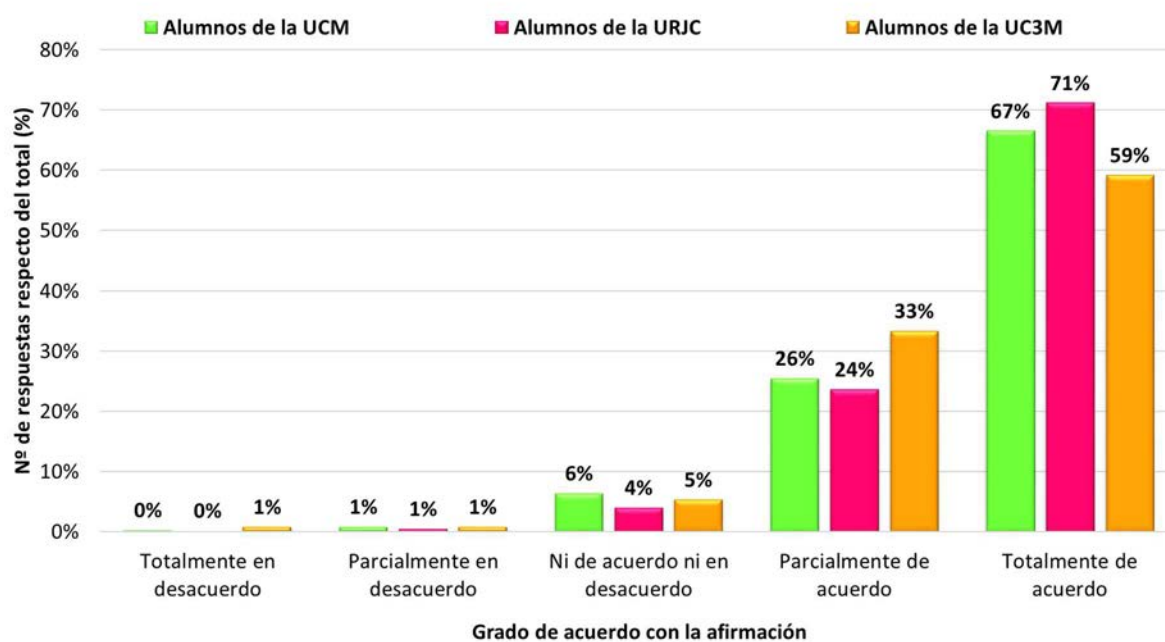


Figura 866

Pregunta E.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje



B.5.6 Resultados de la pregunta E.06

Figura 867

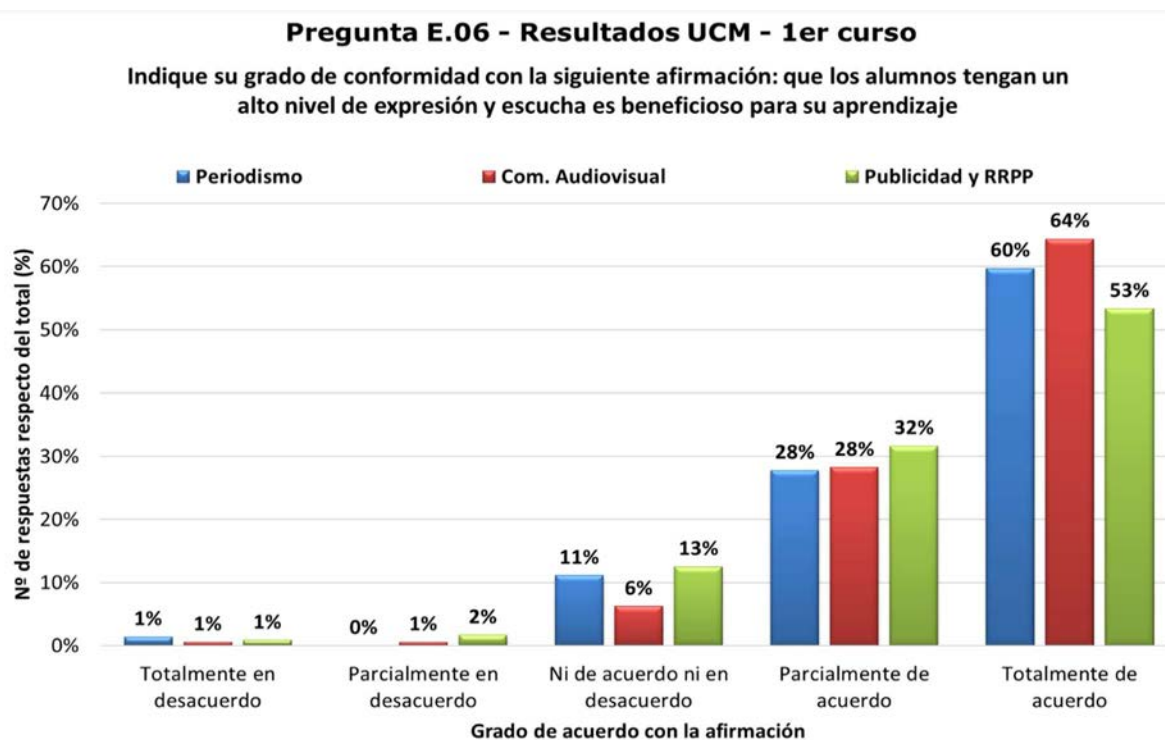


Figura 868

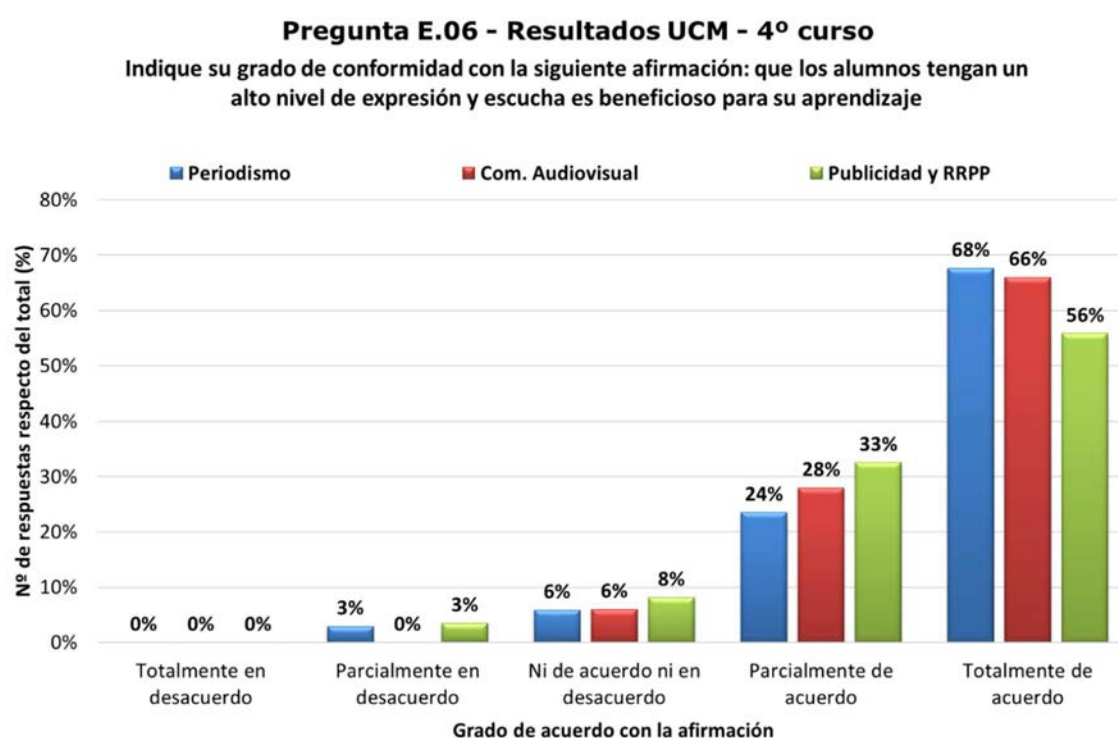


Figura 869

Pregunta E.06 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

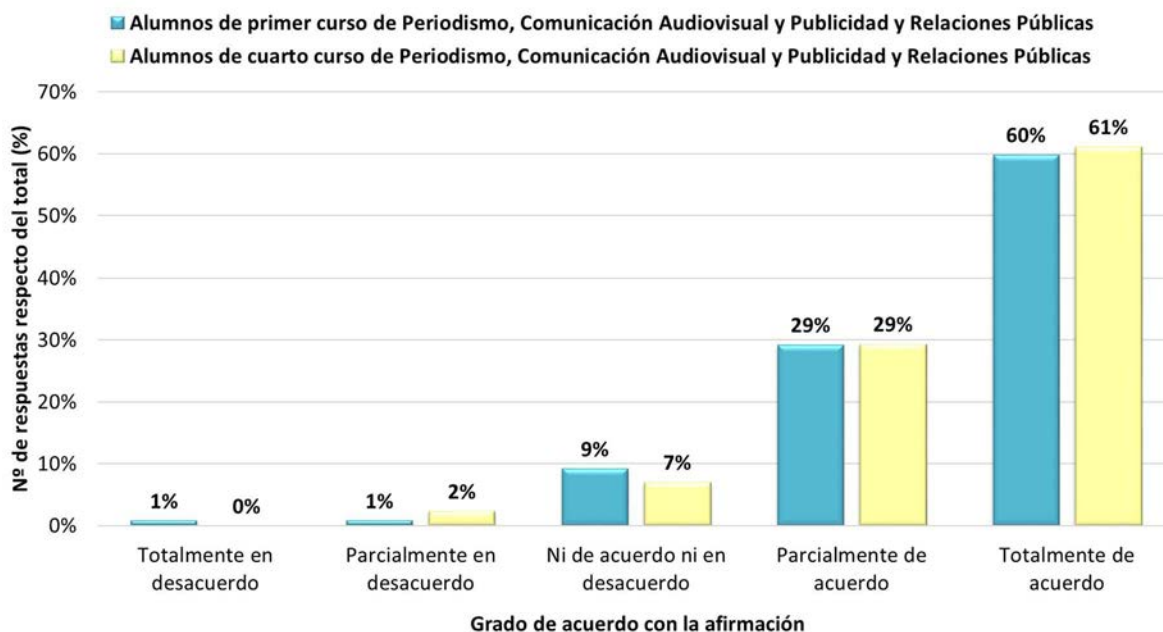


Figura 870

Pregunta E.06 - Resultados UCM especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

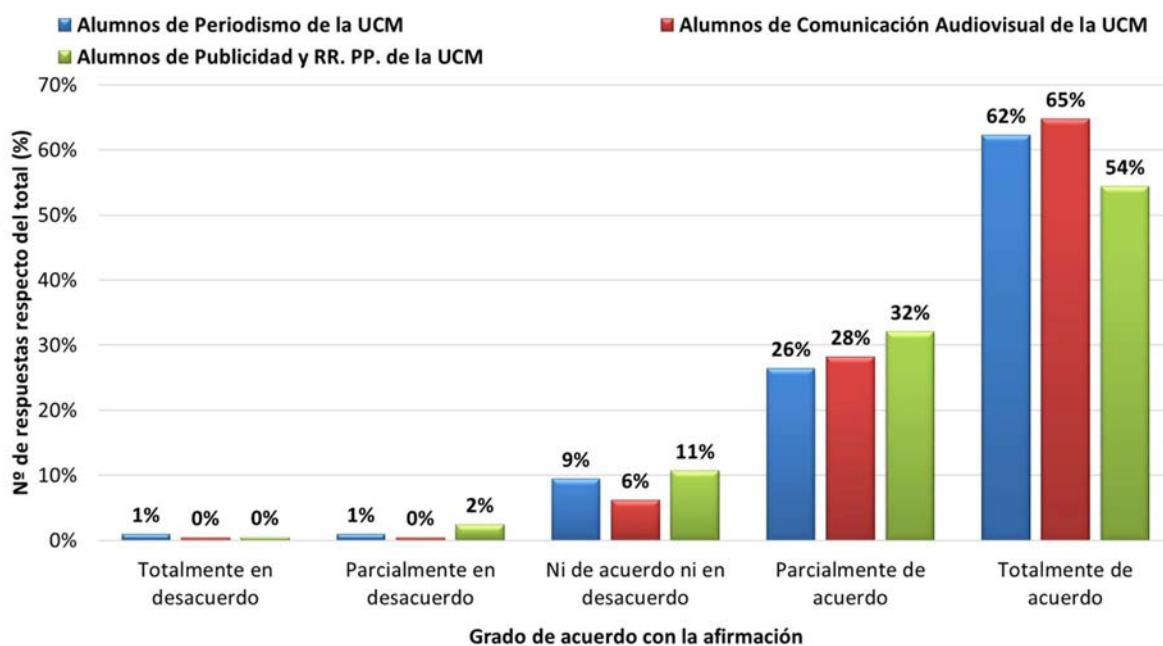


Figura 871

Pregunta E.06 - Resultados URJC - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

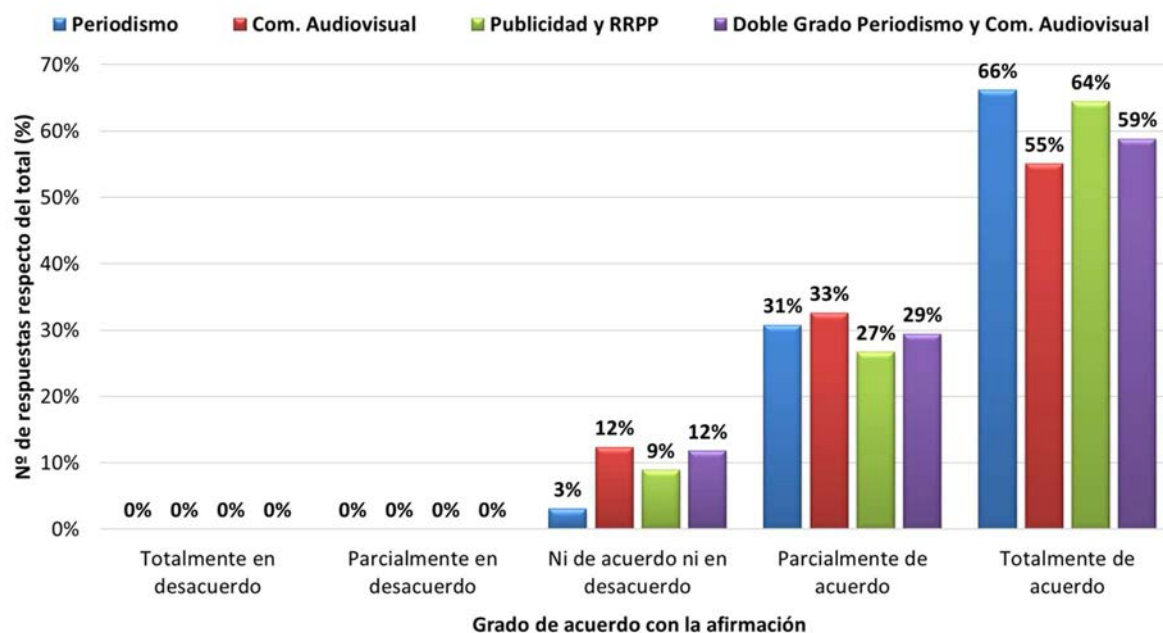
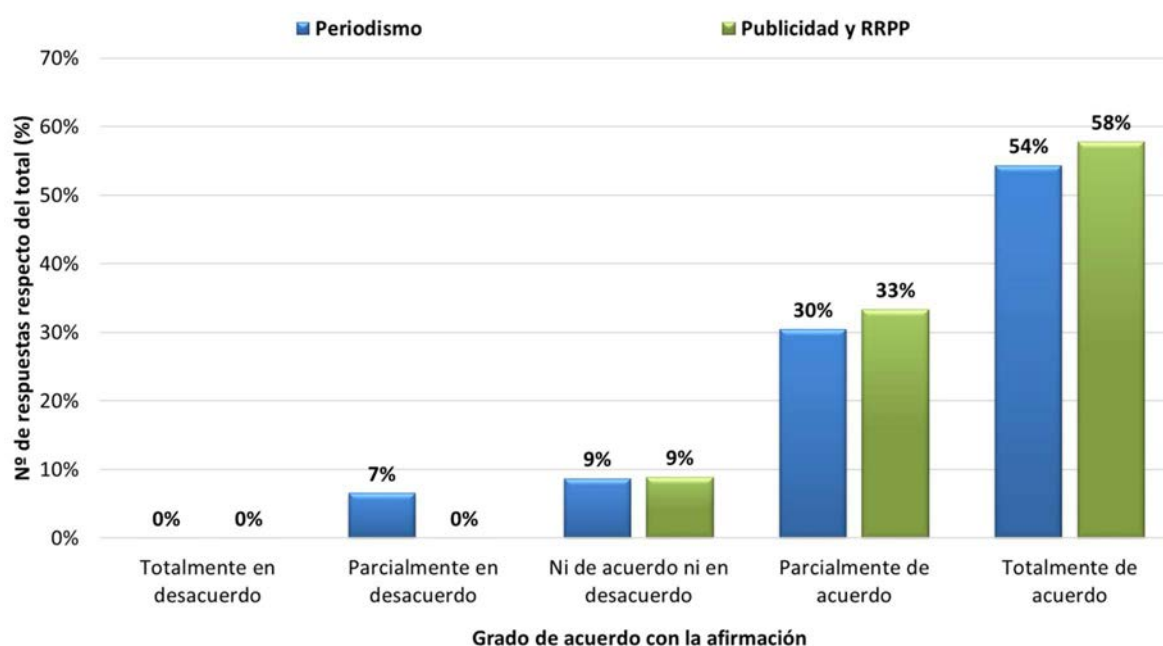


Figura 872

Pregunta E.06 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje



Resultados pregunta E.06

Figura 873

Pregunta E.06 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

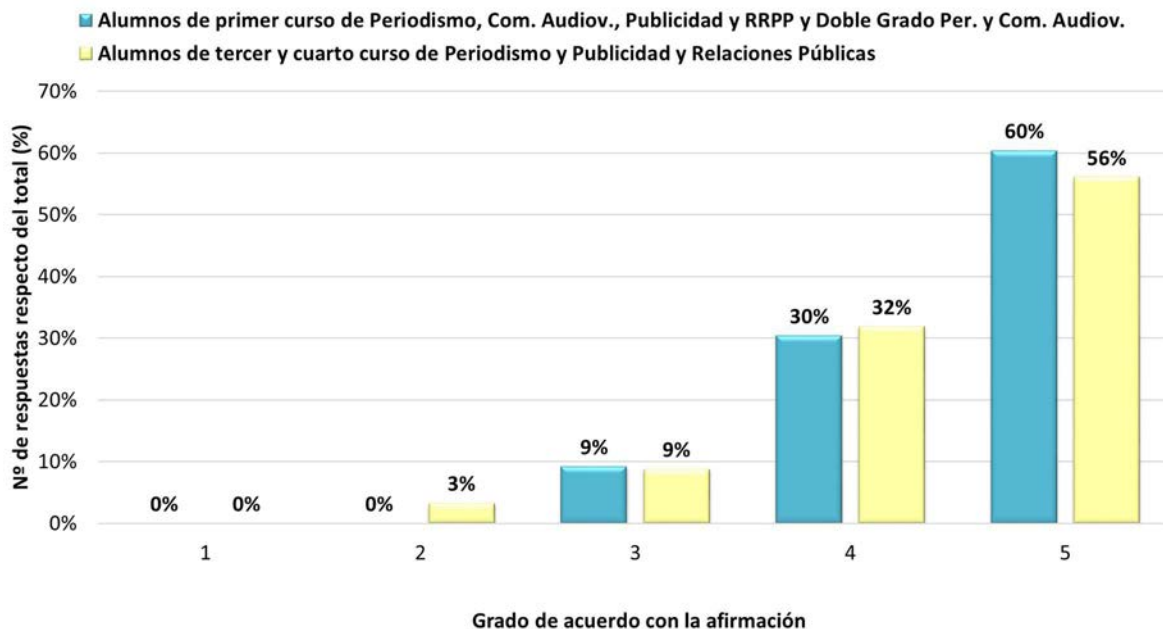


Figura 874

Pregunta E.06 - Resultados URJC especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

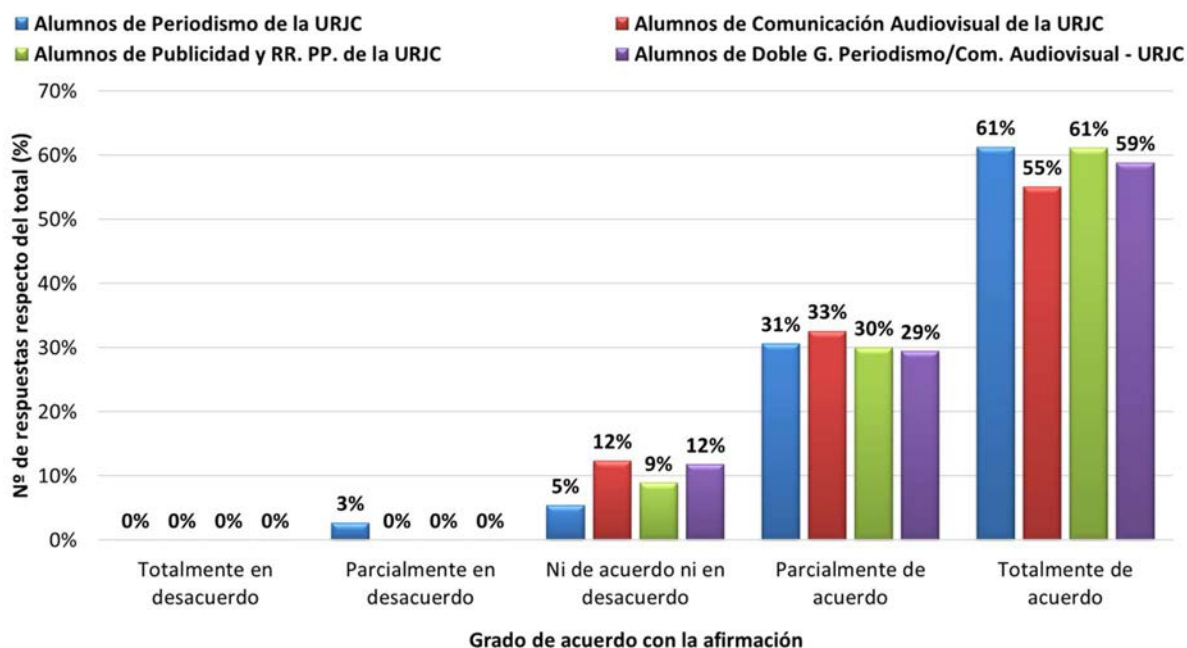


Figura 875

Pregunta E.06 - Resultados UC3M - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

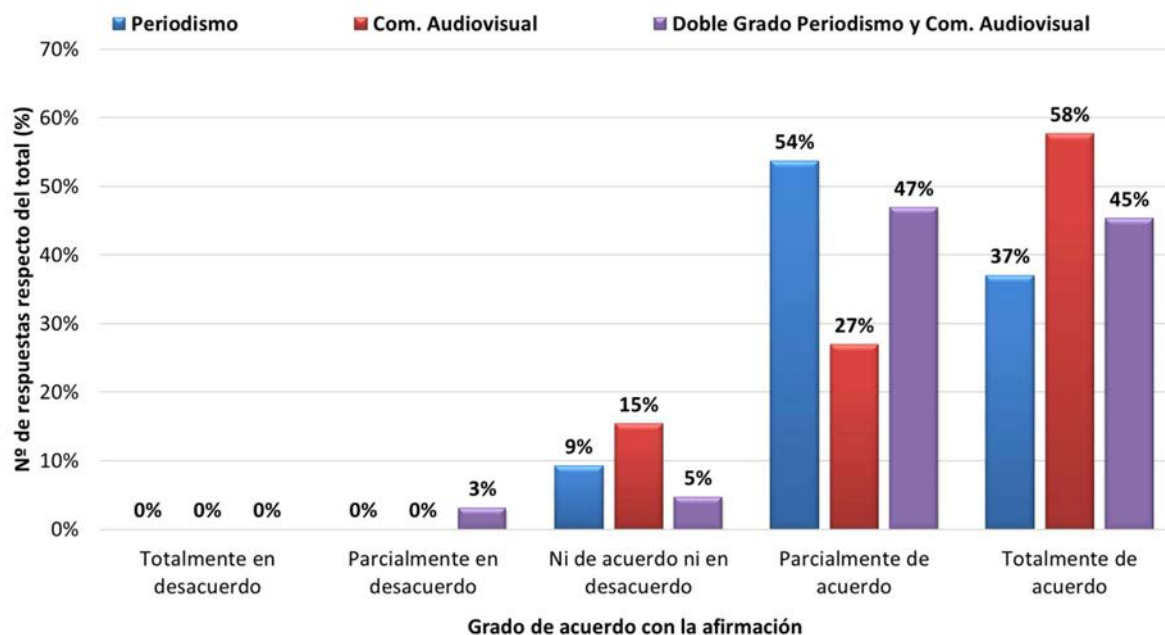
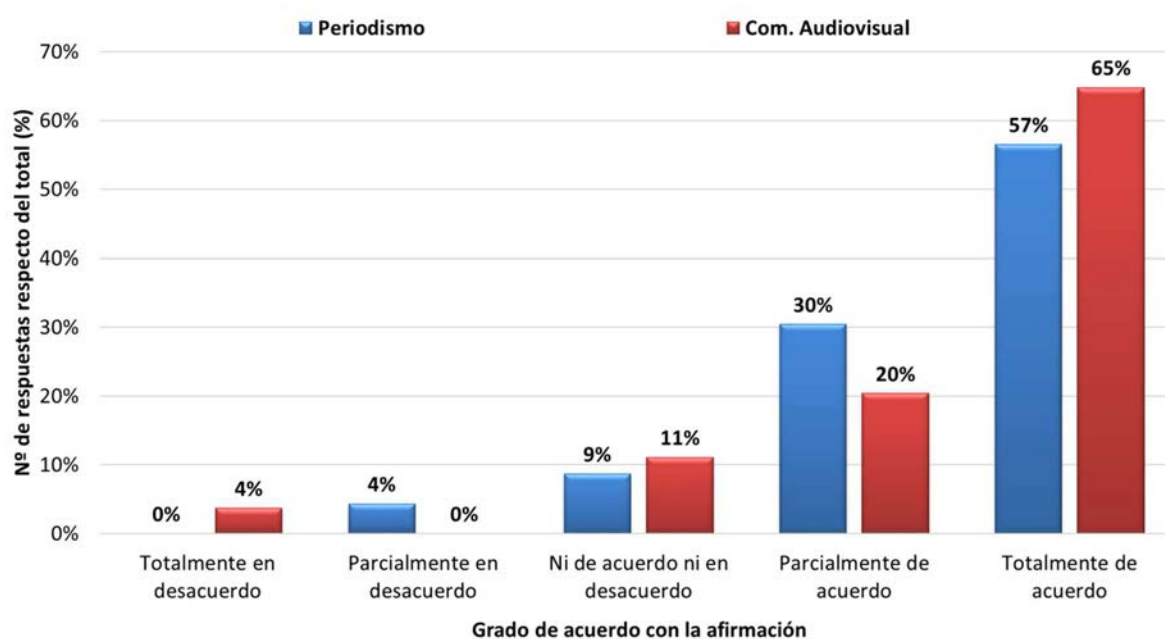


Figura 876

Pregunta E.06 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje



Resultados pregunta E.06

Figura 877

Pregunta E.06 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

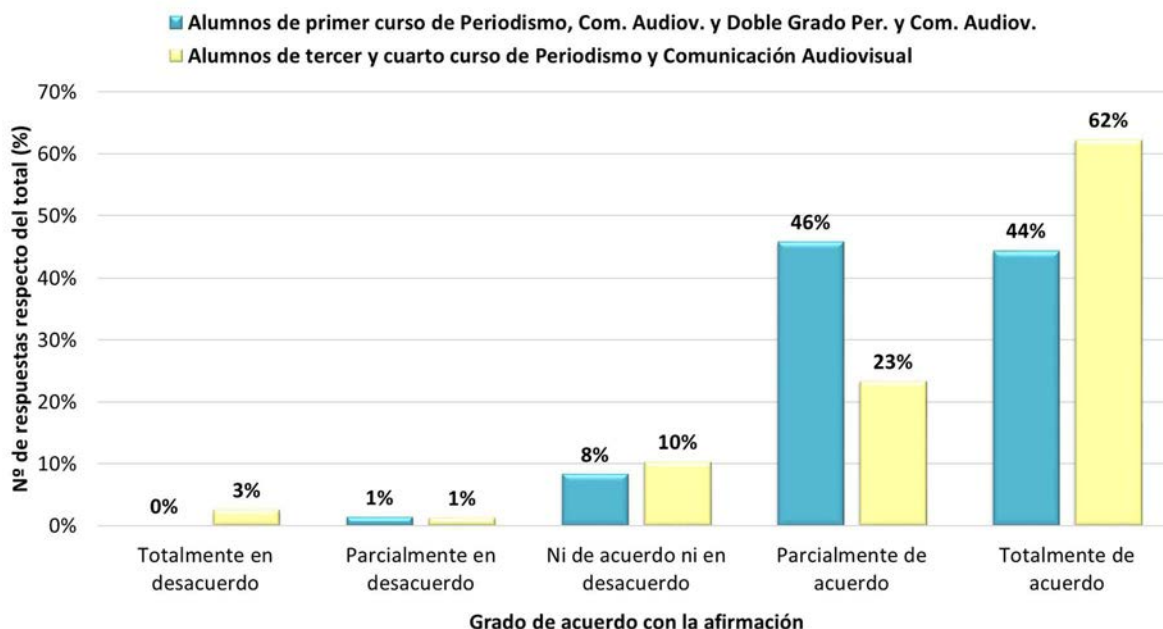


Figura 878

Pregunta E.06 - Resultados UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

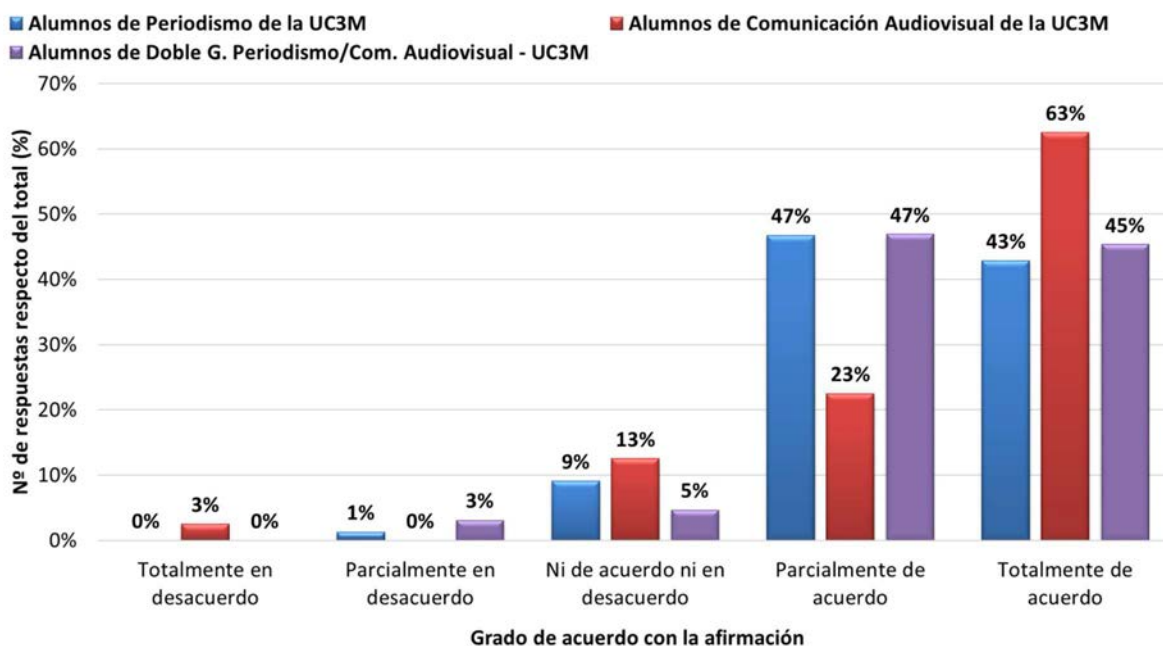


Figura 879

Pregunta E.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

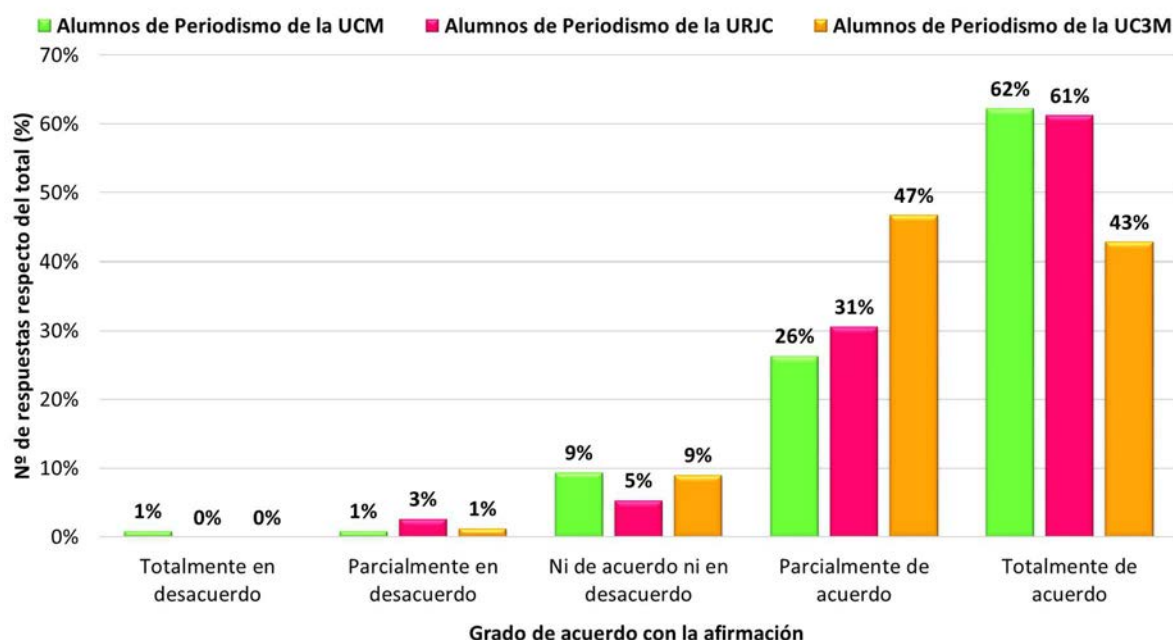
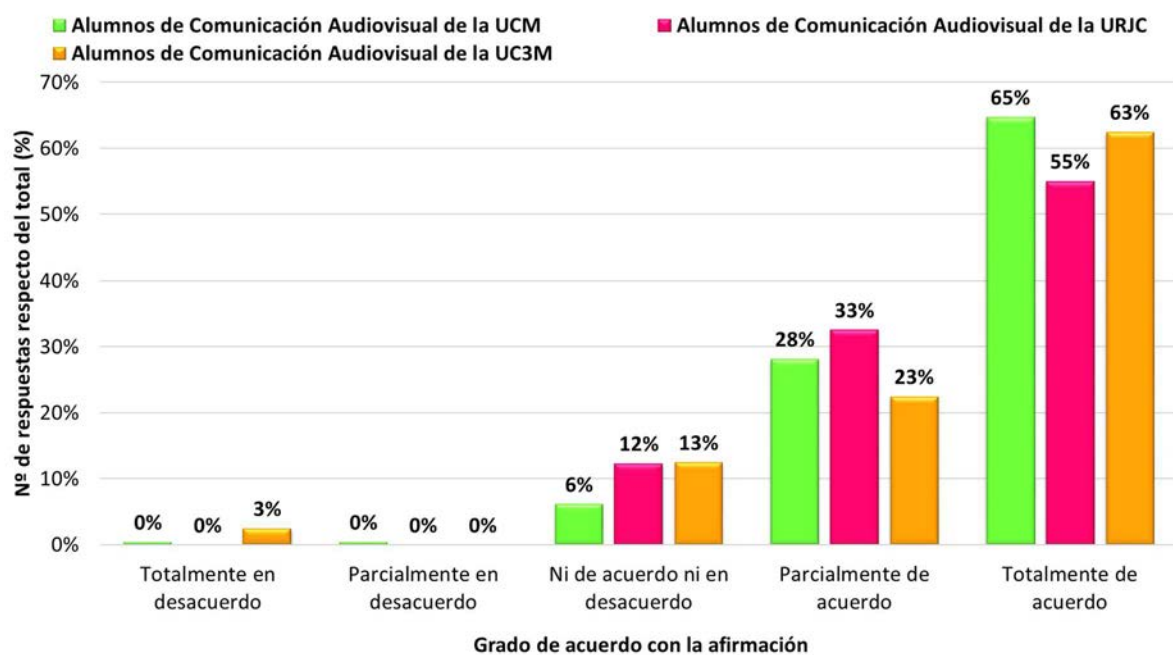


Figura 880

Pregunta E.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje



Resultados pregunta E.06

Figura 881

Pregunta E.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

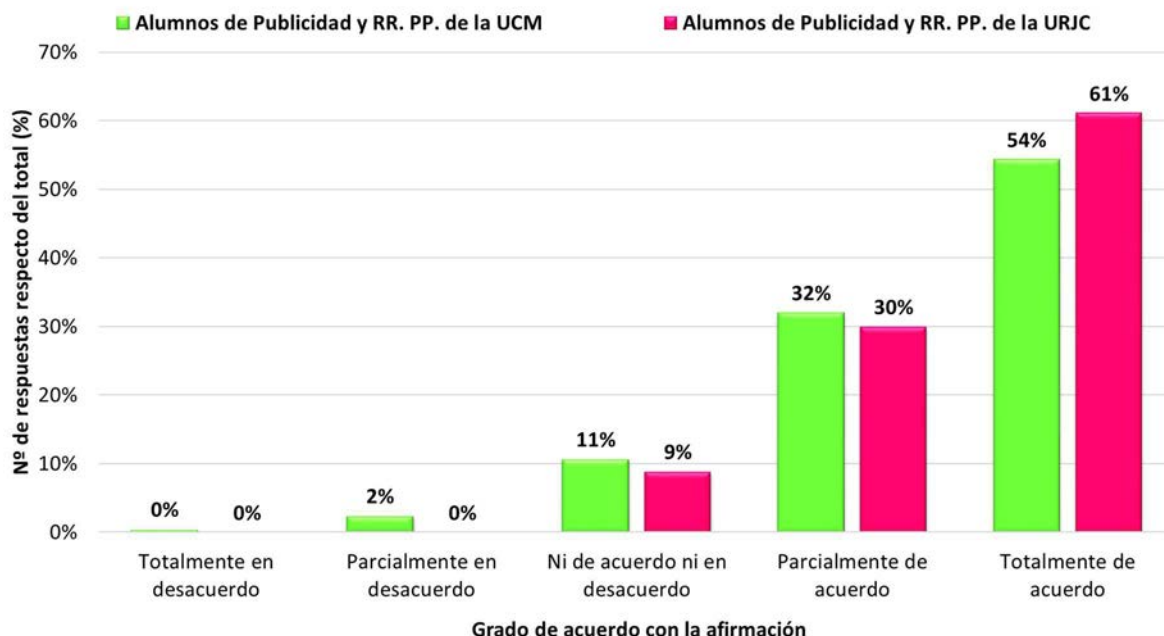


Figura 882

Pregunta E.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

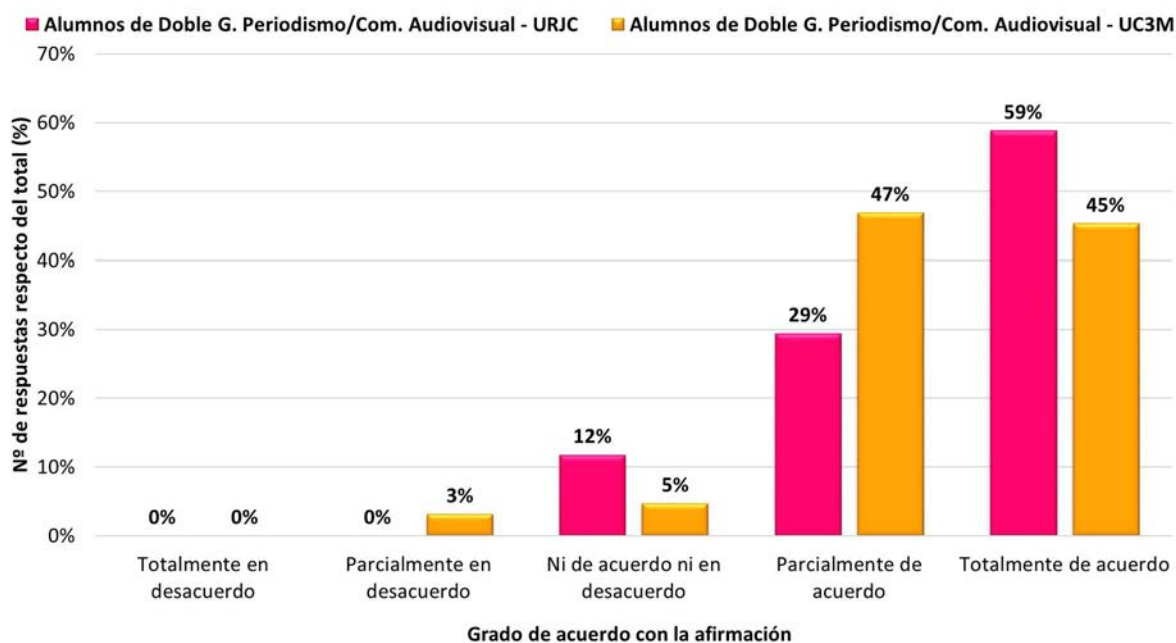


Figura 883

Pregunta E.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

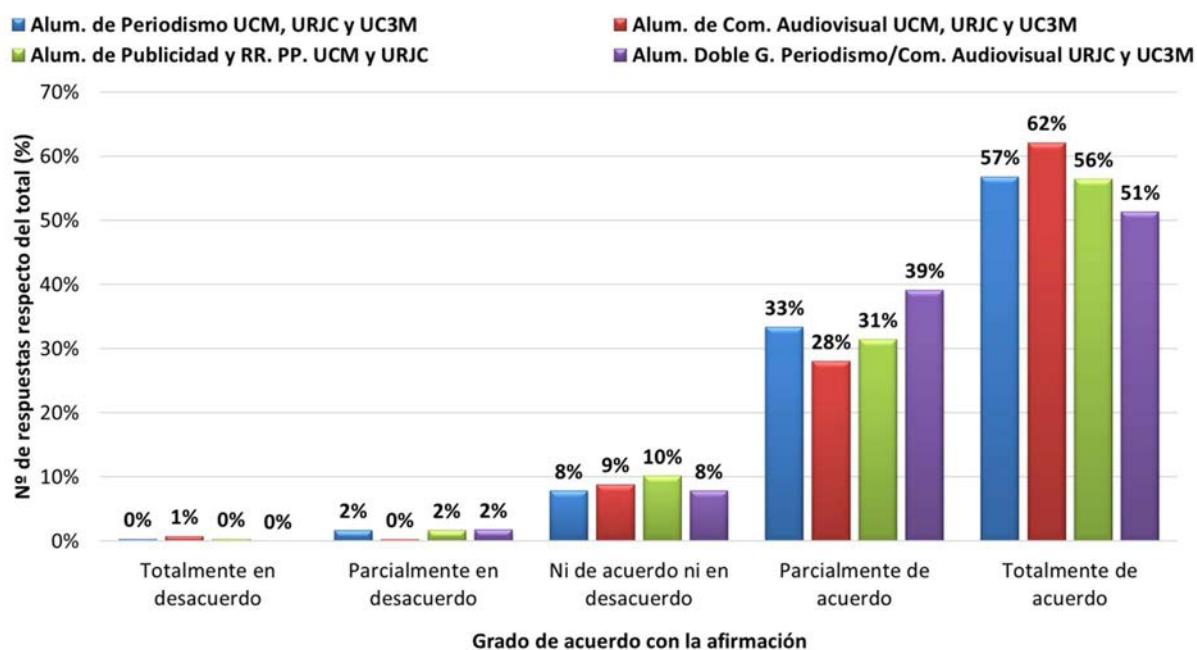
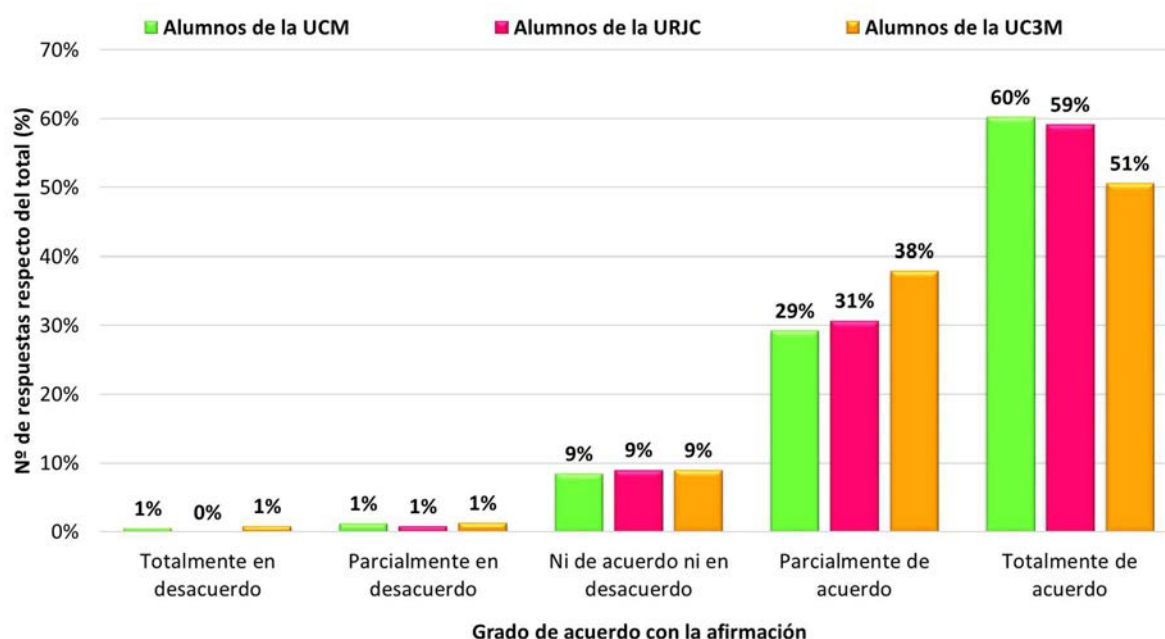


Figura 884

Pregunta E.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje



B.5.7 Resultados de la pregunta E.07

Figura 885

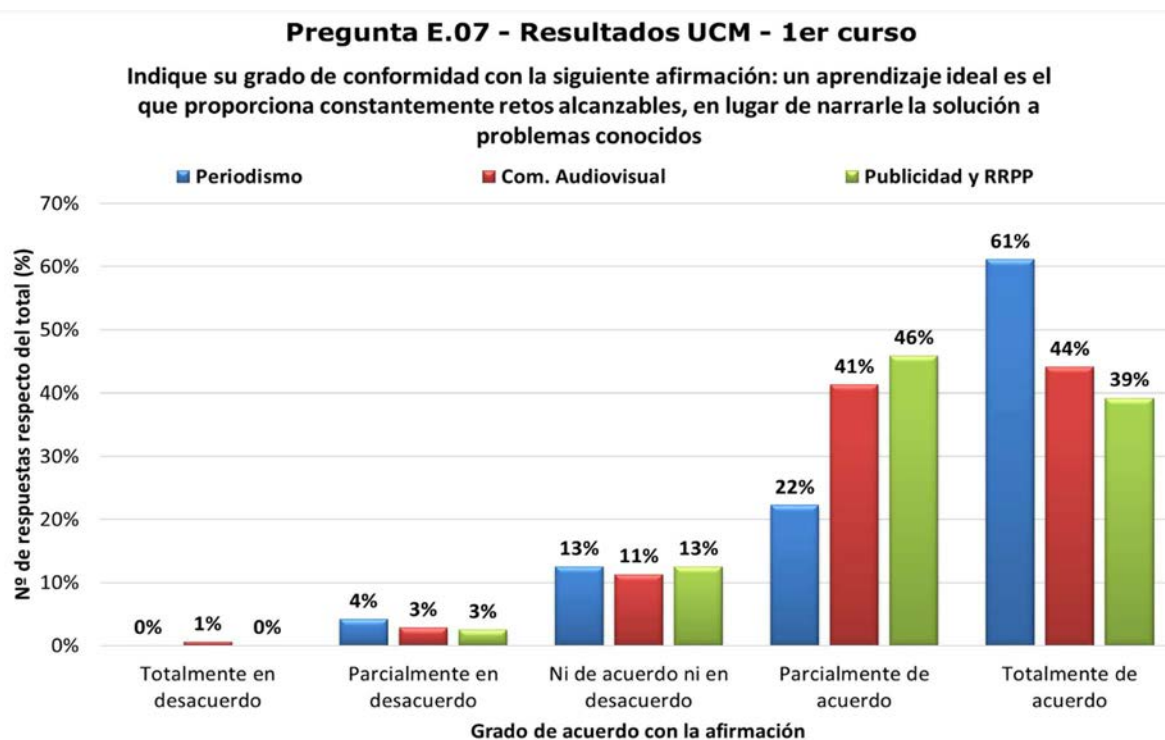


Figura 886

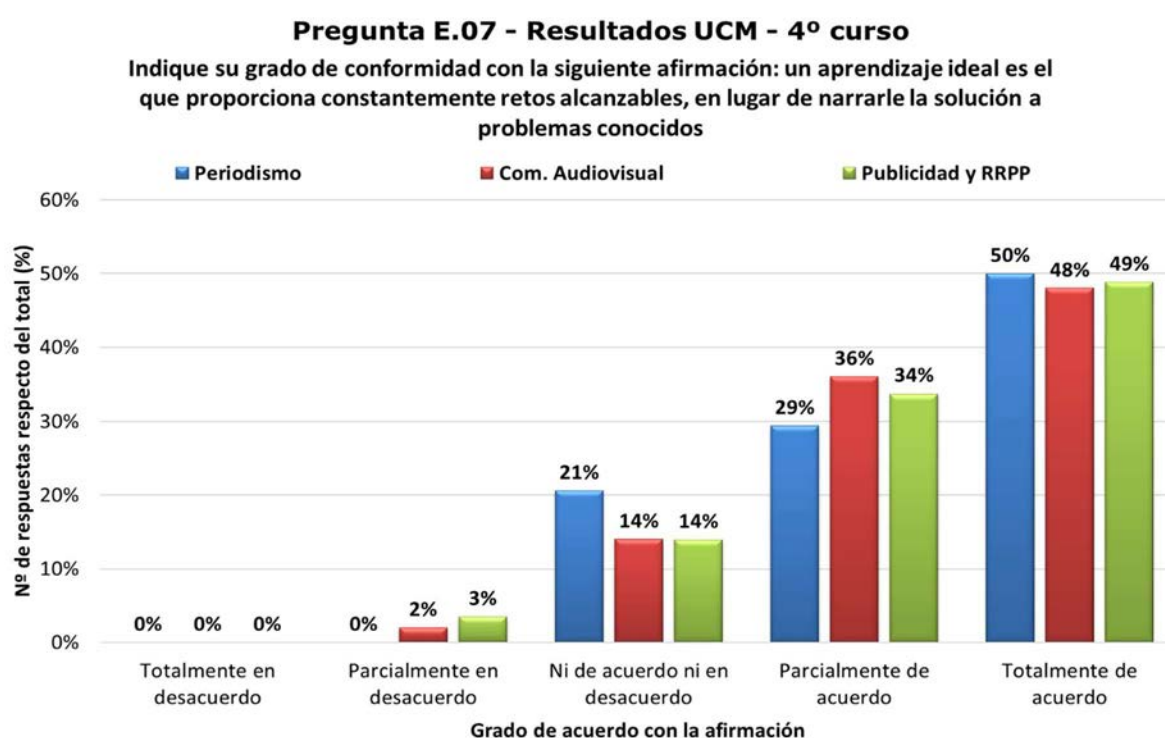


Figura 887

Pregunta E.07 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

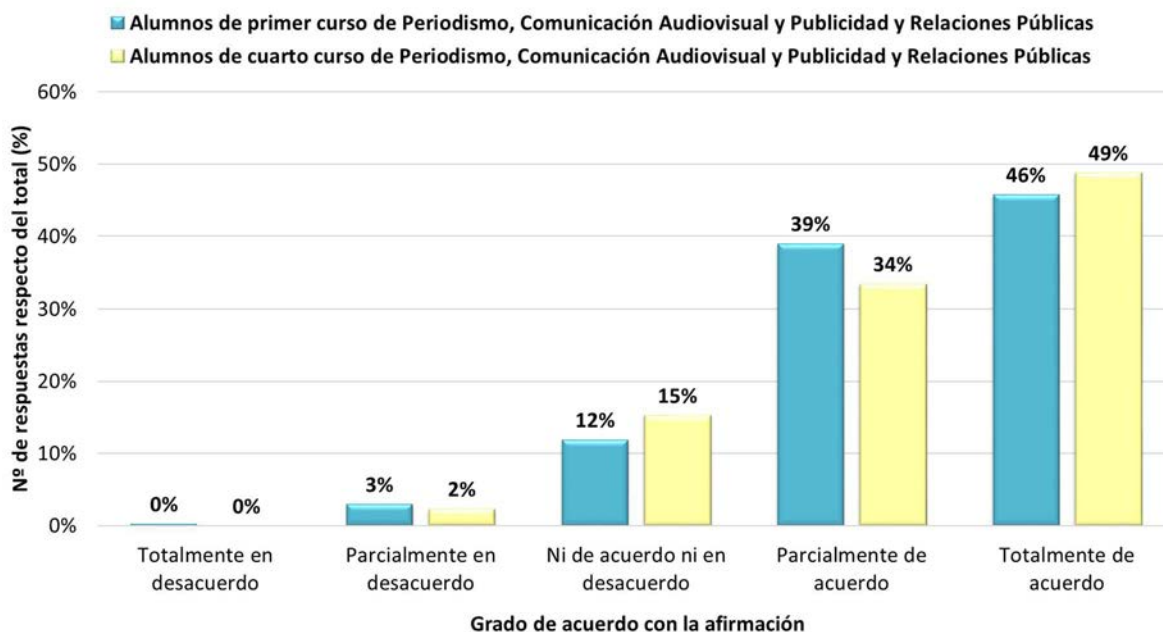


Figura 888

Pregunta E.07 - Resultados UCM especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

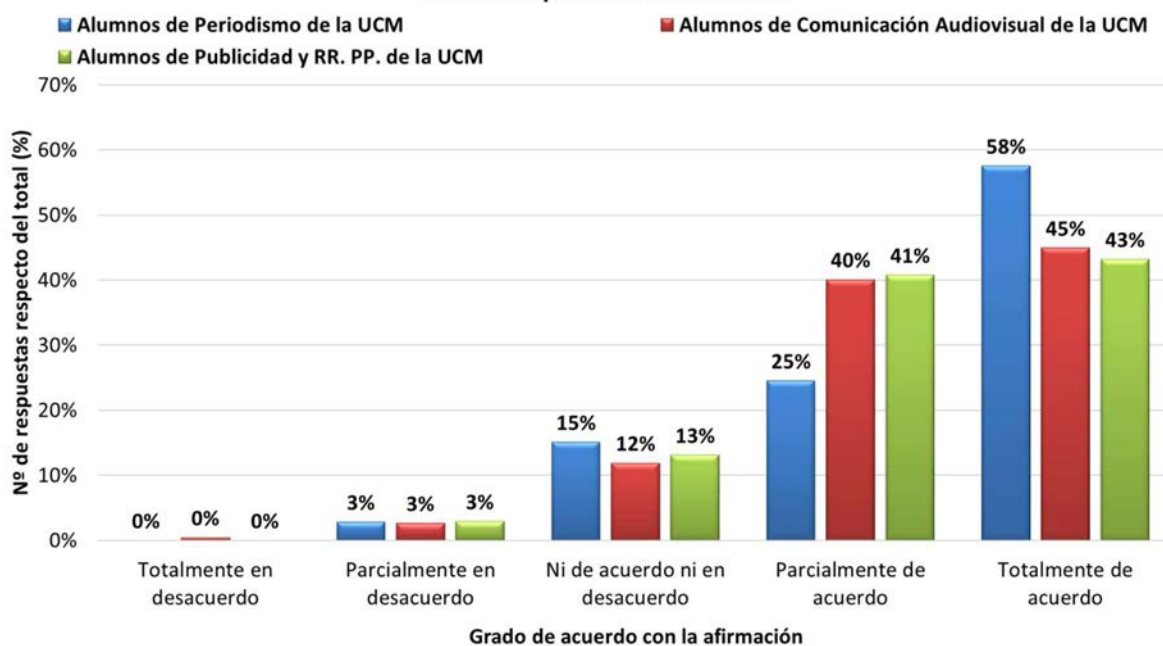


Figura 889

Pregunta E.07 - Resultados URJC - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

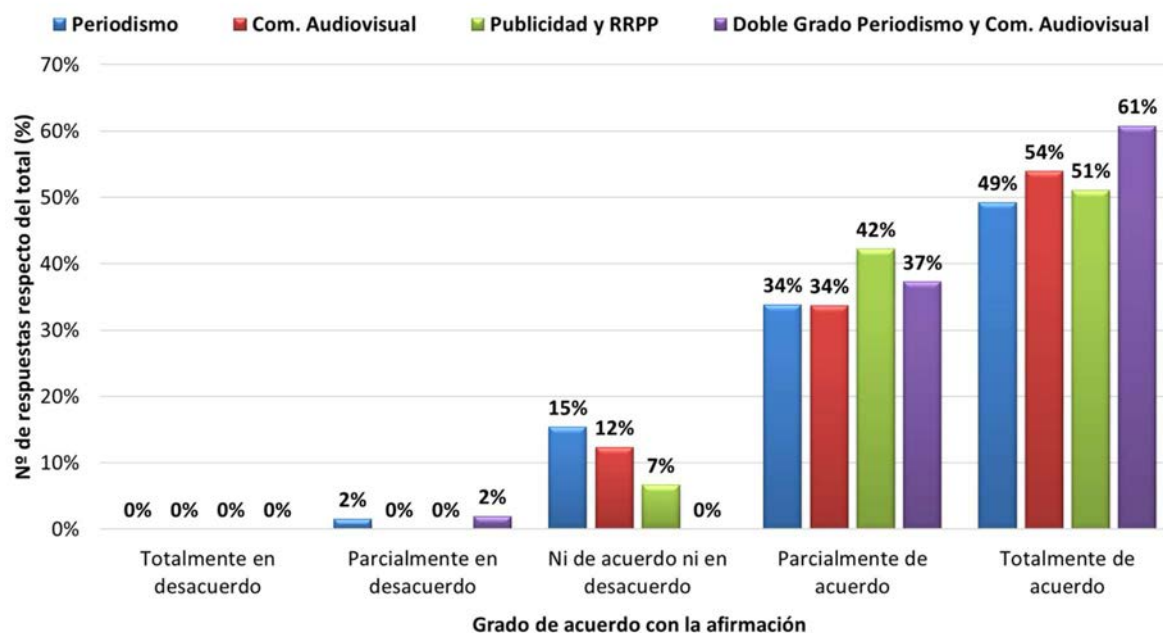
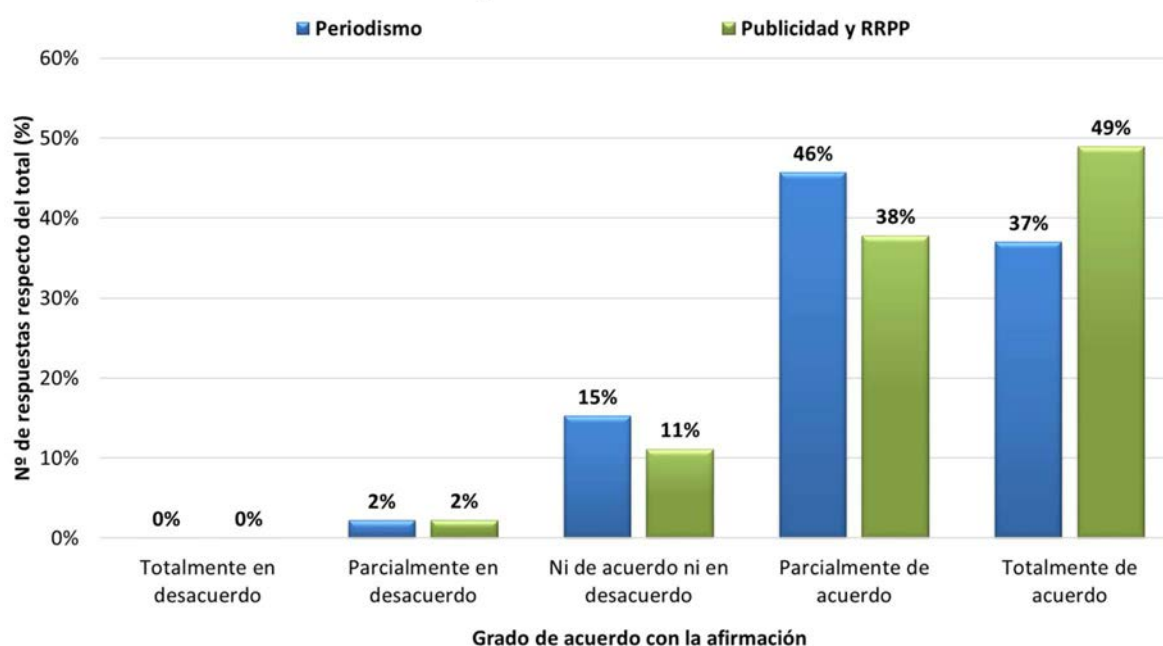


Figura 890

Pregunta E.07 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos



Resultados pregunta E.07

Figura 891

Pregunta E.07 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

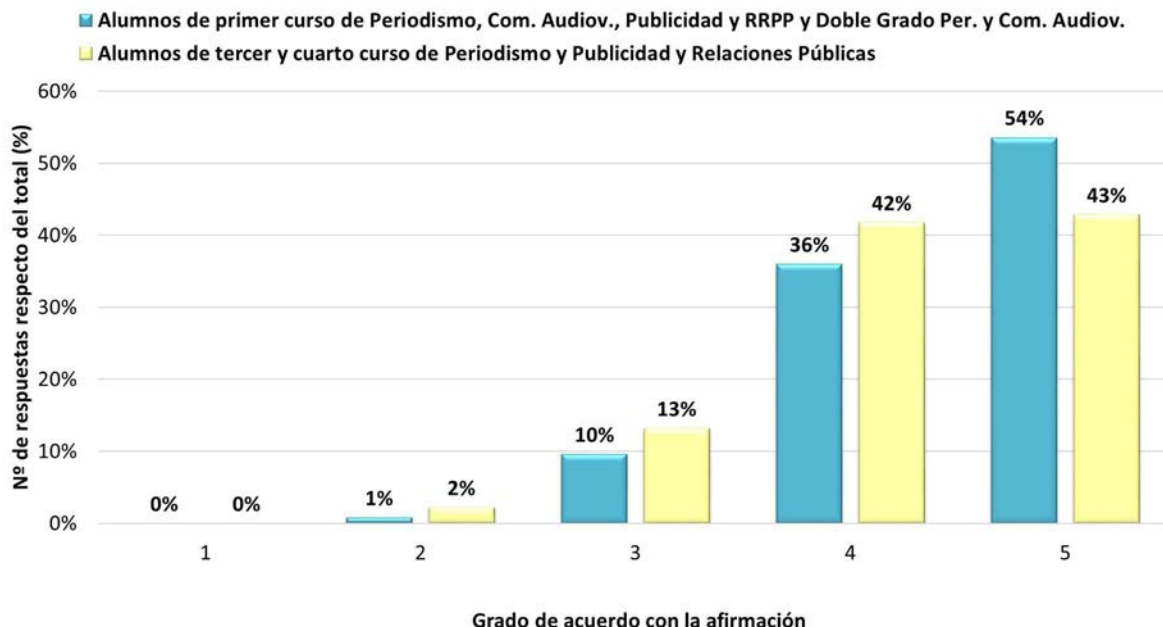


Figura 892

Pregunta E.07 - Resultados URJC especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

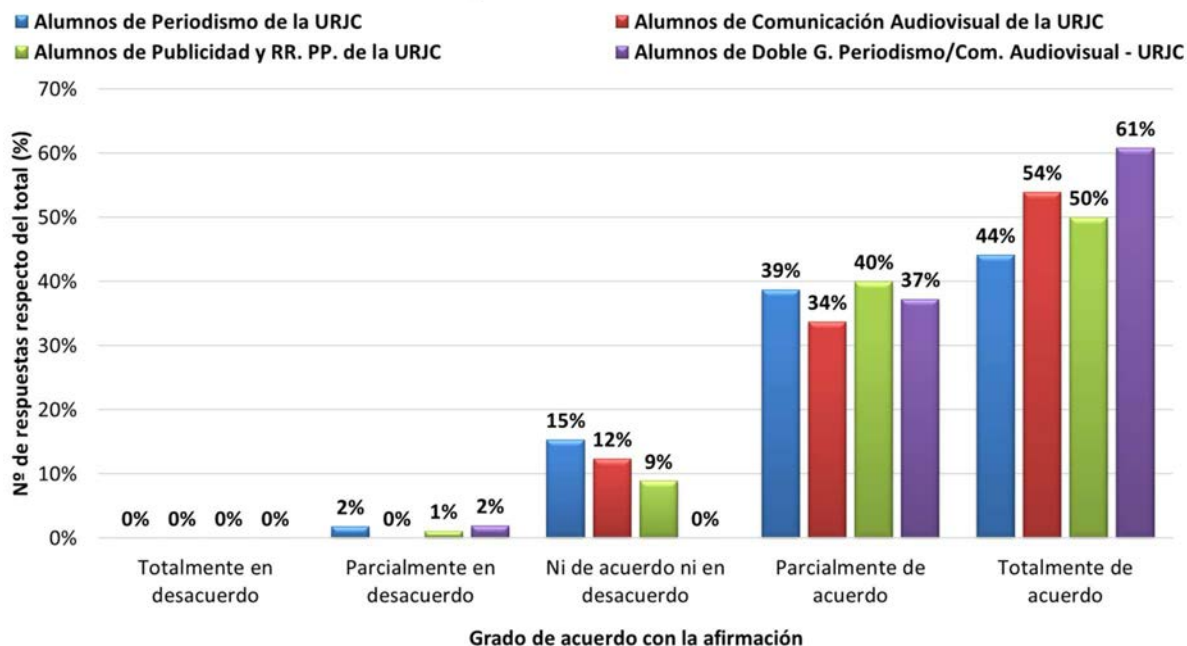


Figura 893

Pregunta E.07 - Resultados UC3M - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

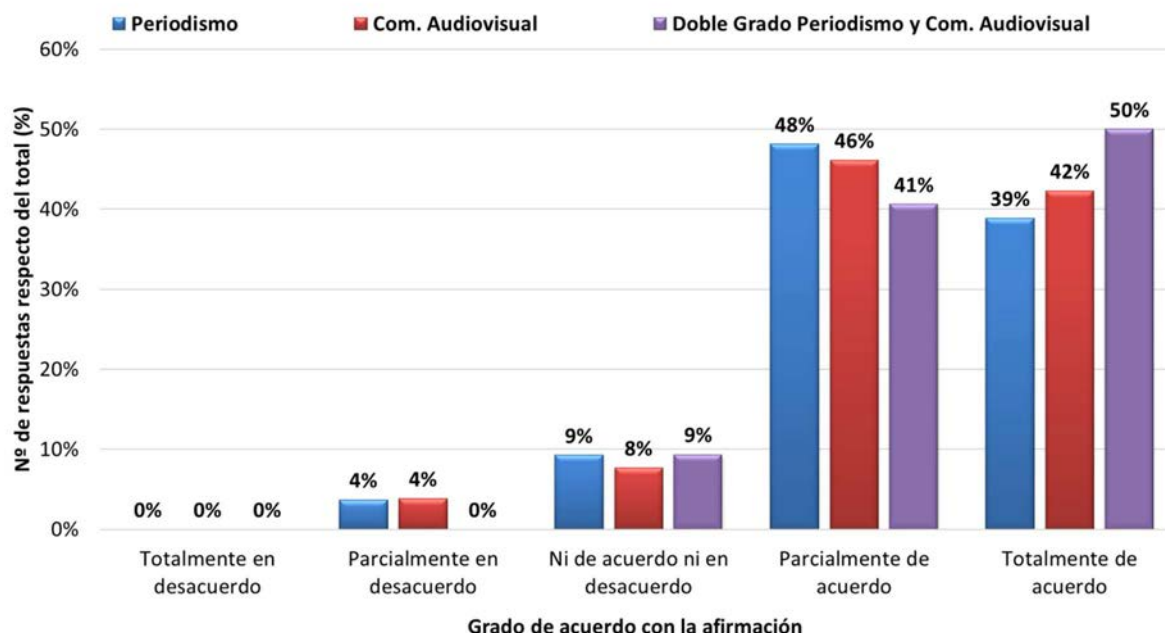


Figura 894

Pregunta E.07 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

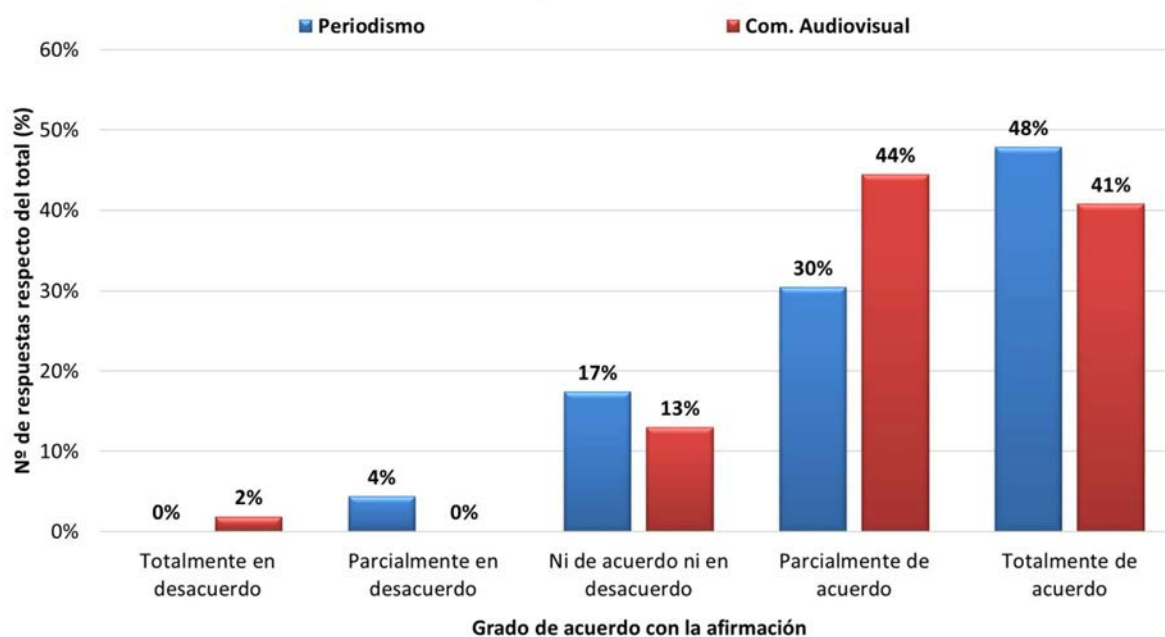


Figura 895

Pregunta E.07 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

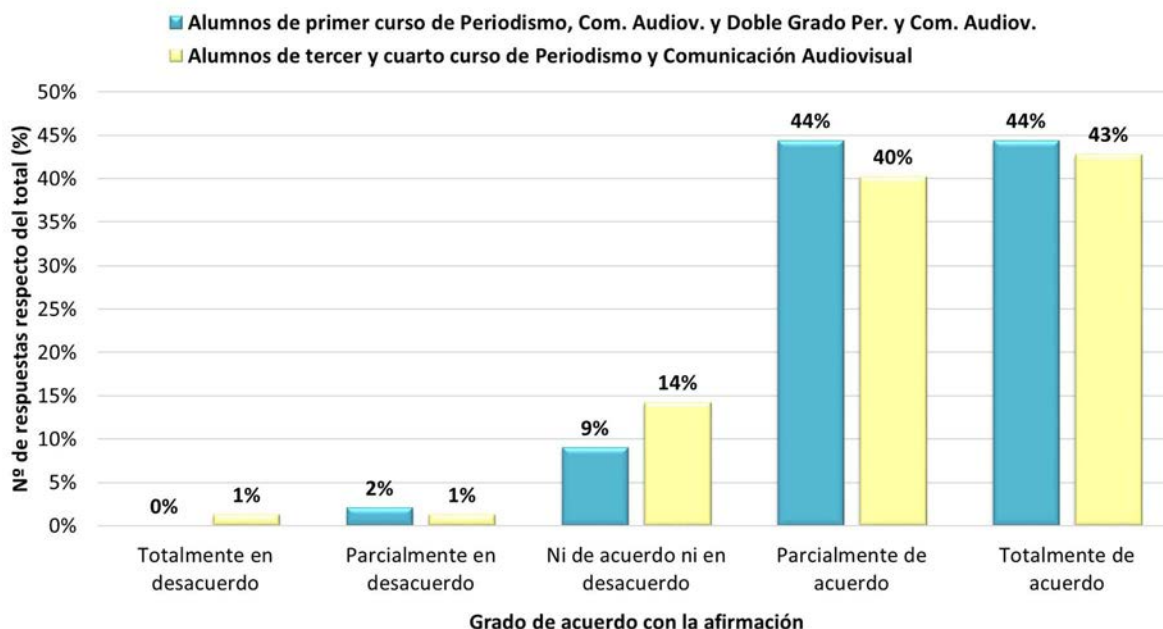


Figura 896

Pregunta E.07 - Resultados UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

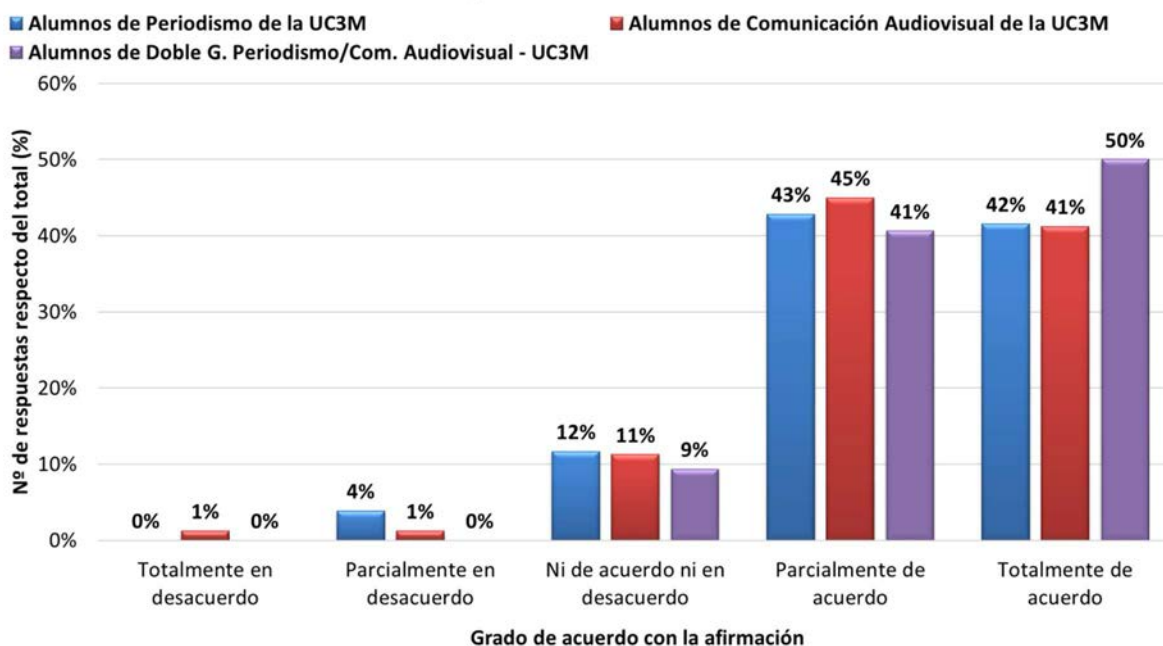


Figura 897

Pregunta E.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

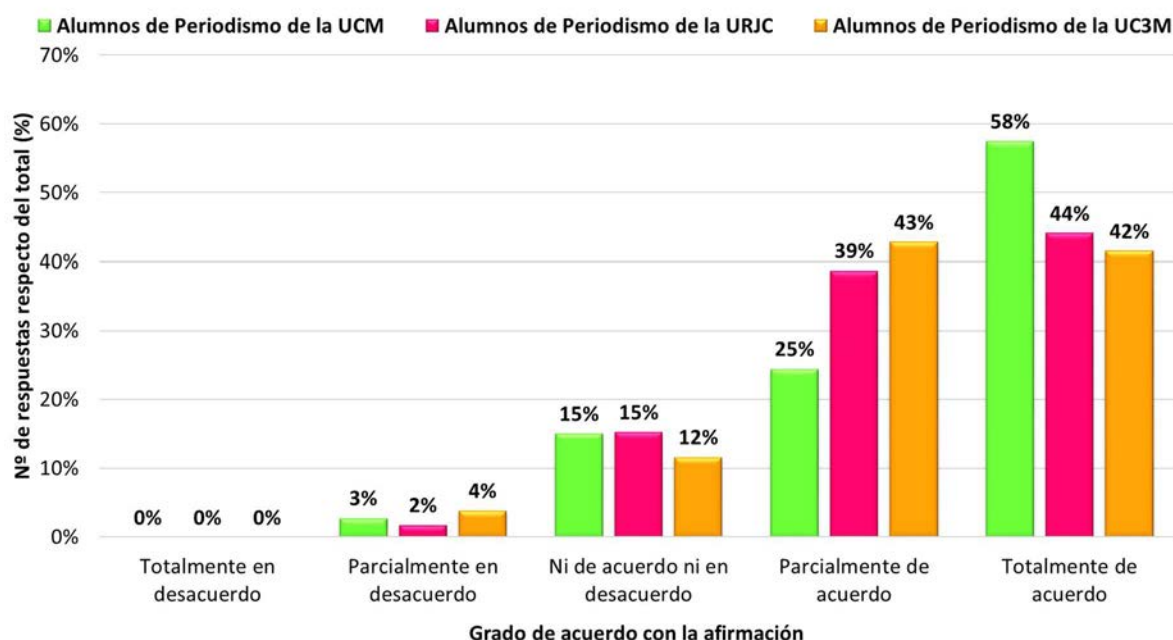
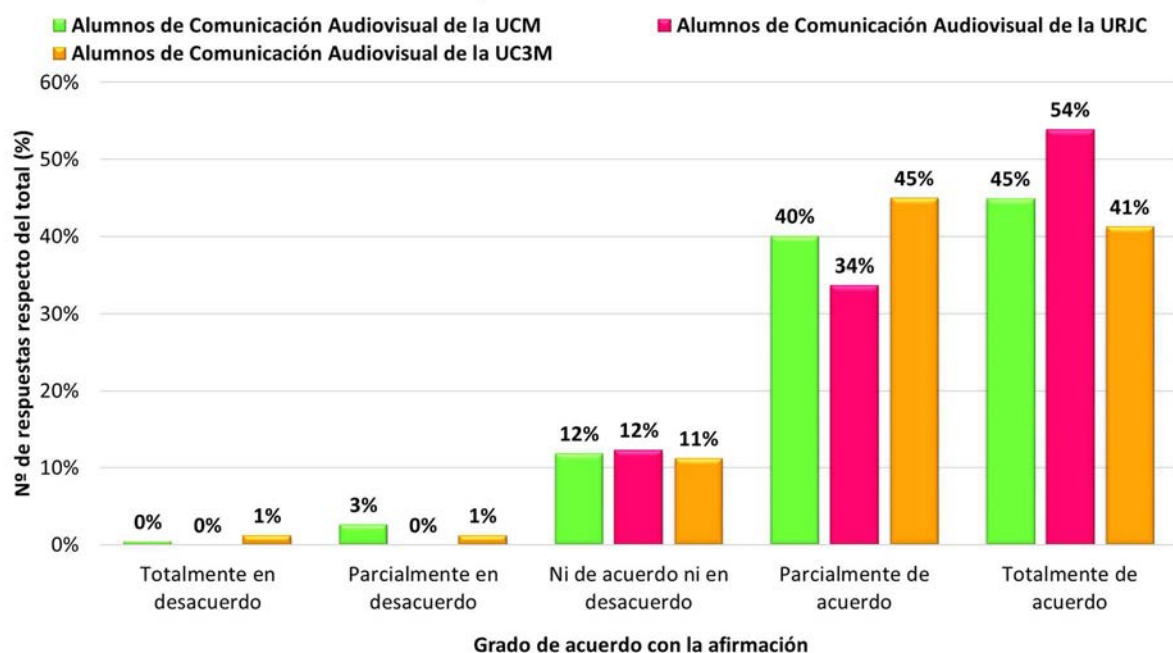


Figura 898

Pregunta E.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos



Resultados pregunta E.07

Figura 899

Pregunta E.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

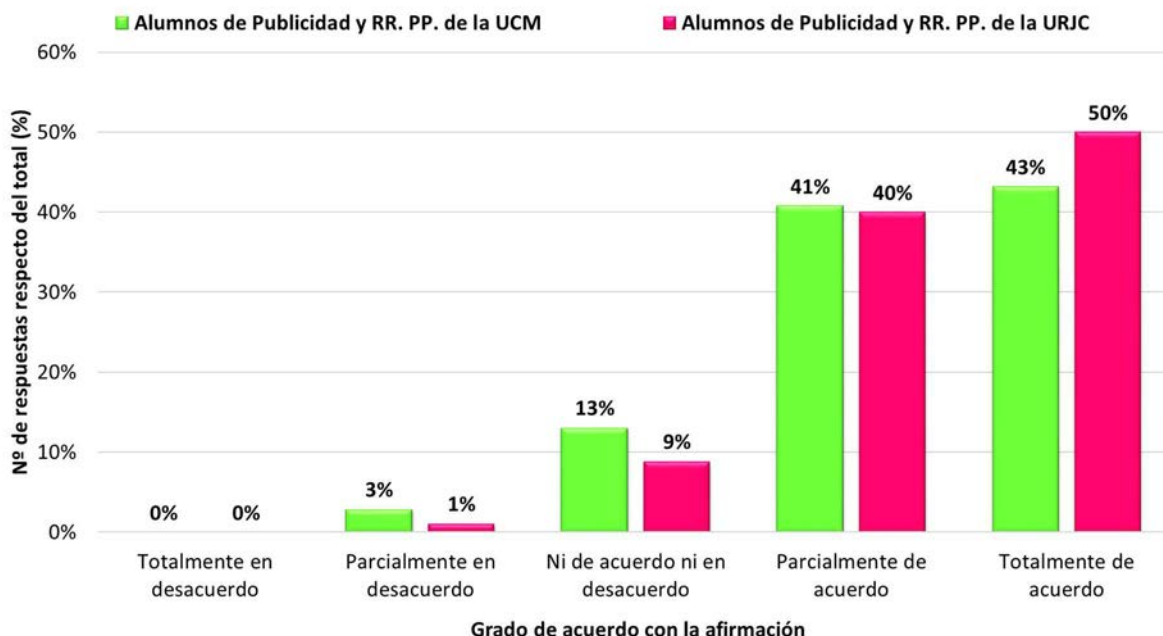


Figura 900

Pregunta E.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

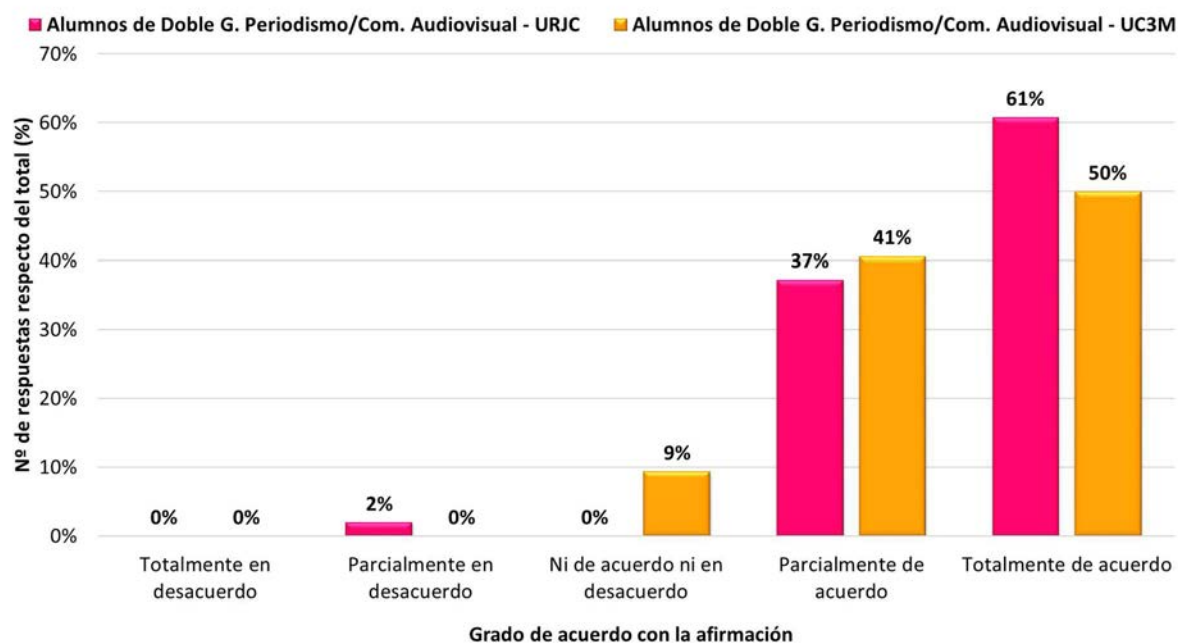


Figura 901

Pregunta E.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

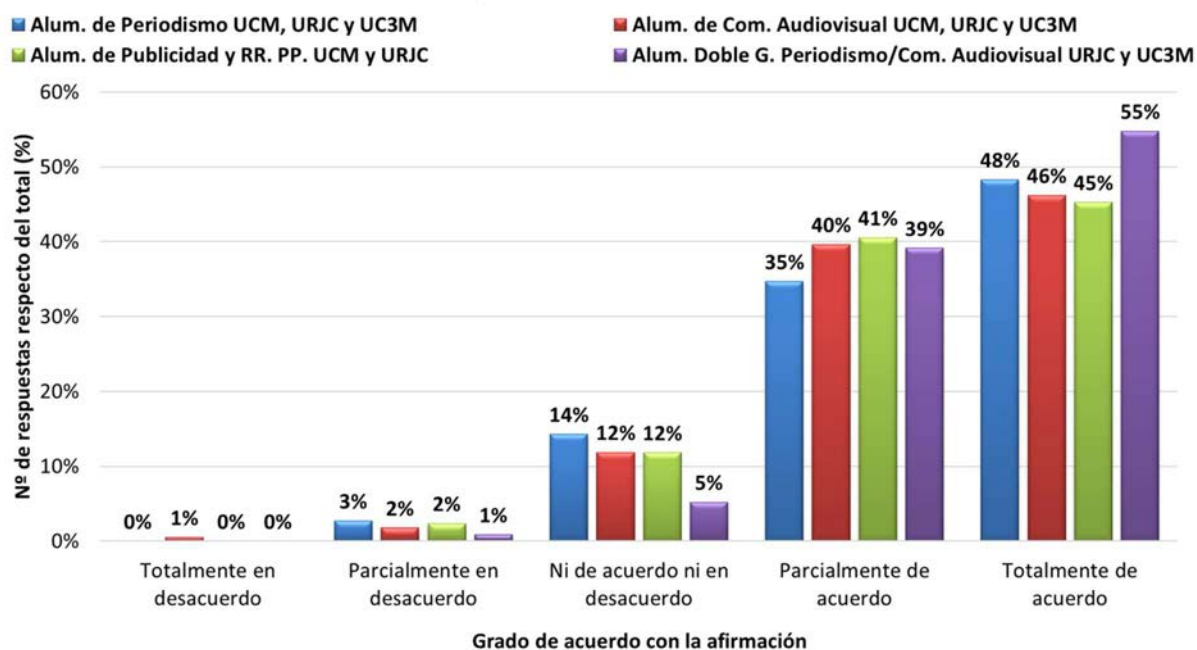
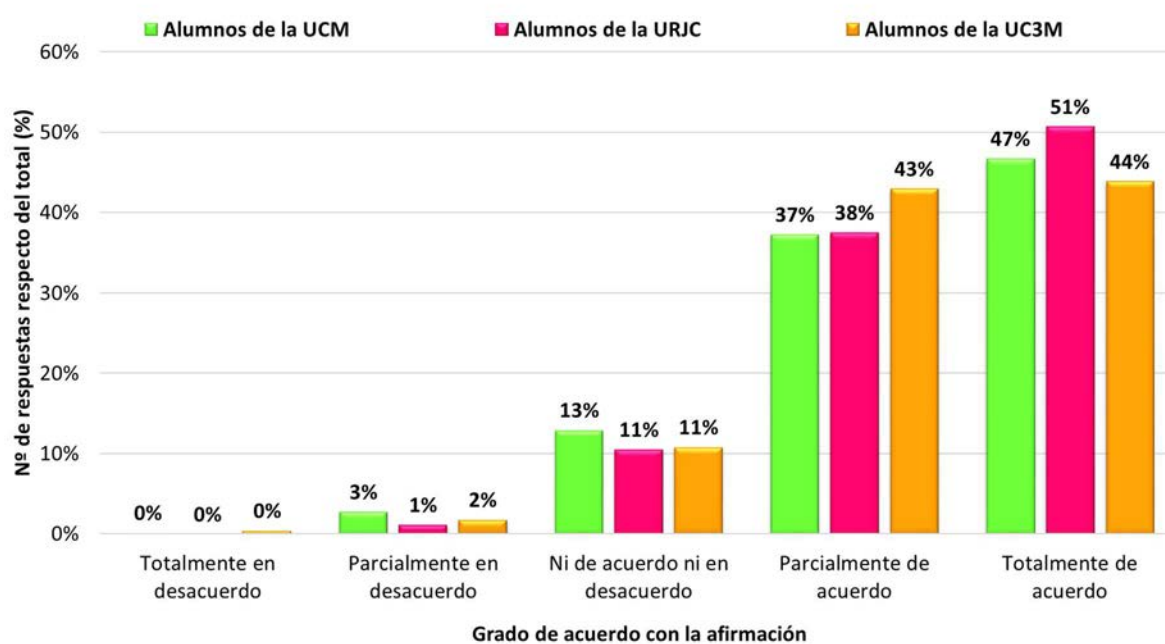


Figura 902

Pregunta E.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos



B.5.8 Resultados de la pregunta E.08

Figura 903

Pregunta E.08 - Resultados UCM - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

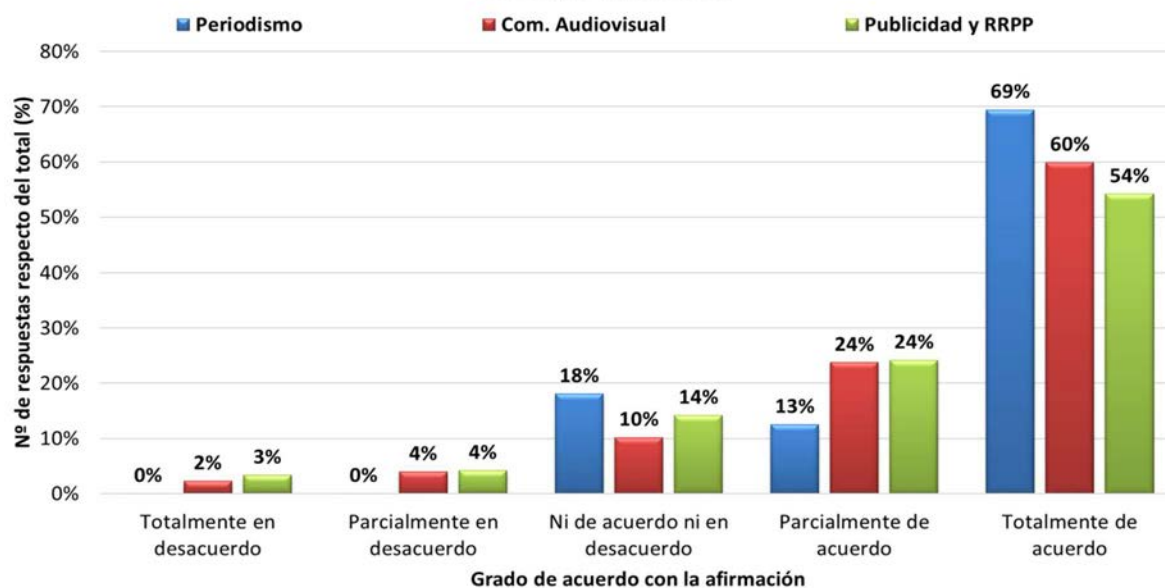


Figura 904

Pregunta E.08 - Resultados UCM - 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

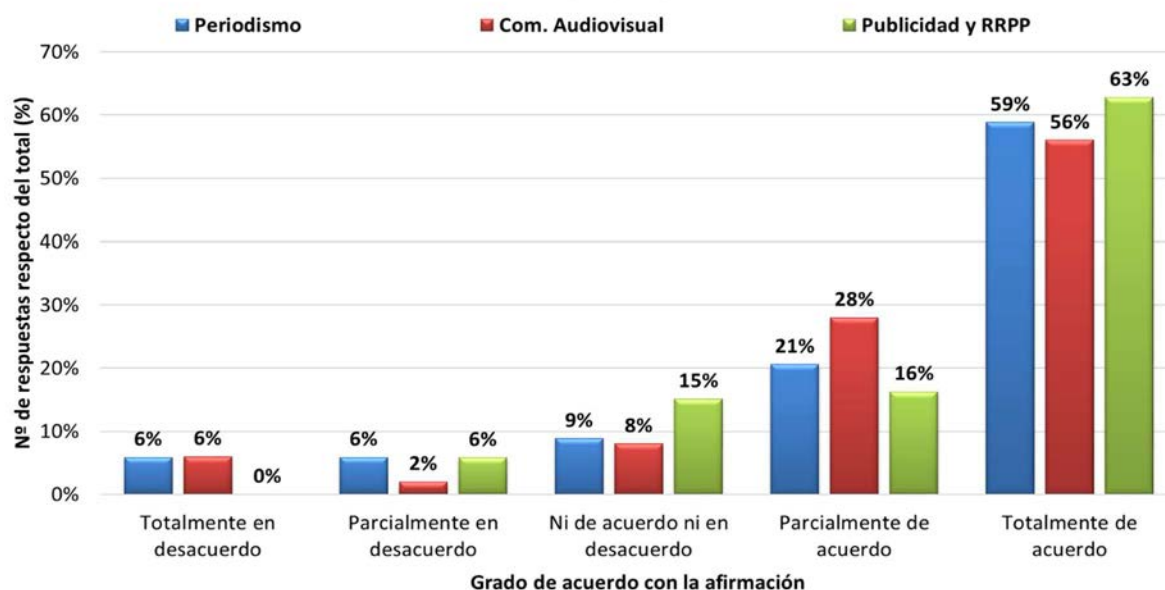


Figura 905

Pregunta E.08 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

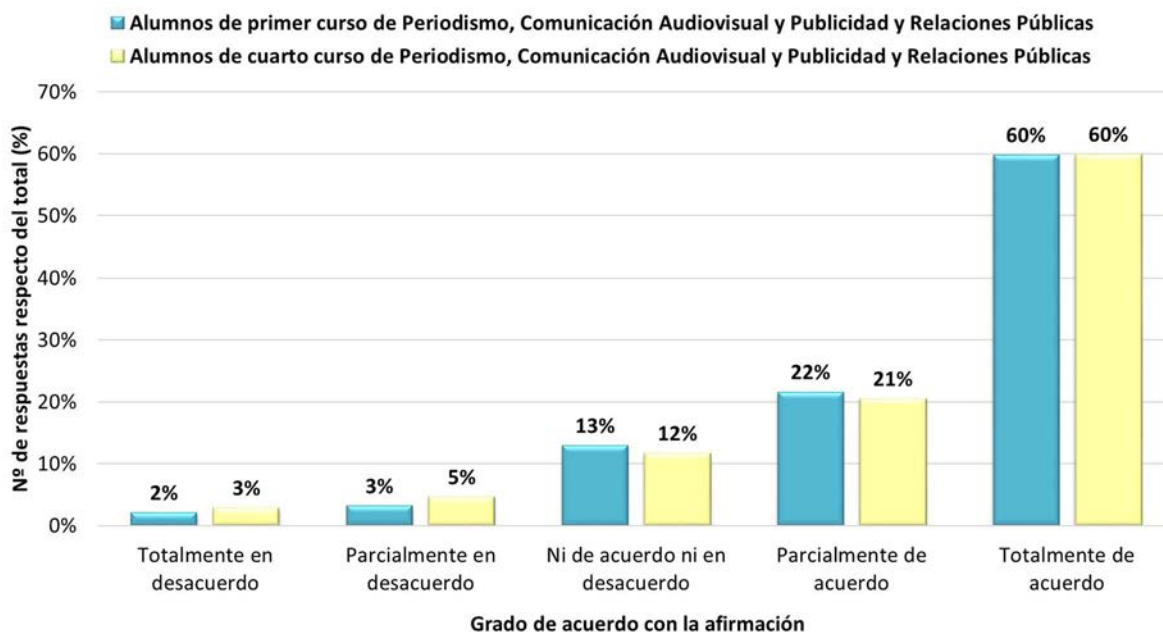


Figura 906

Pregunta E.08 - Resultados UCM especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

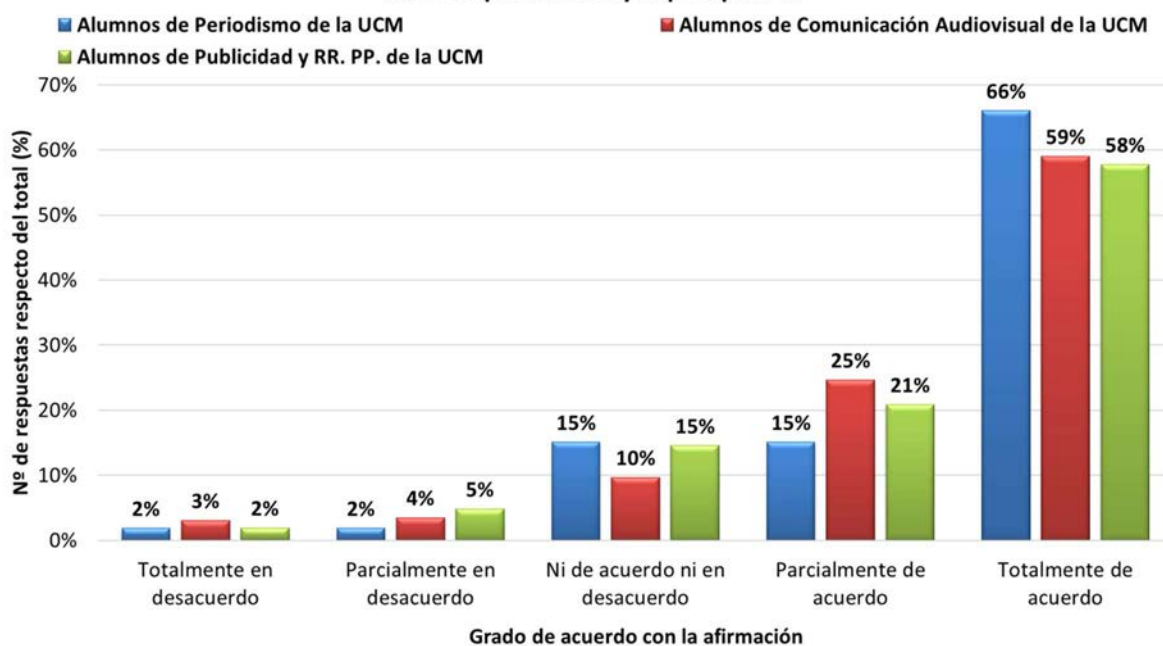


Figura 907

Pregunta E.08 - Resultados URJC - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

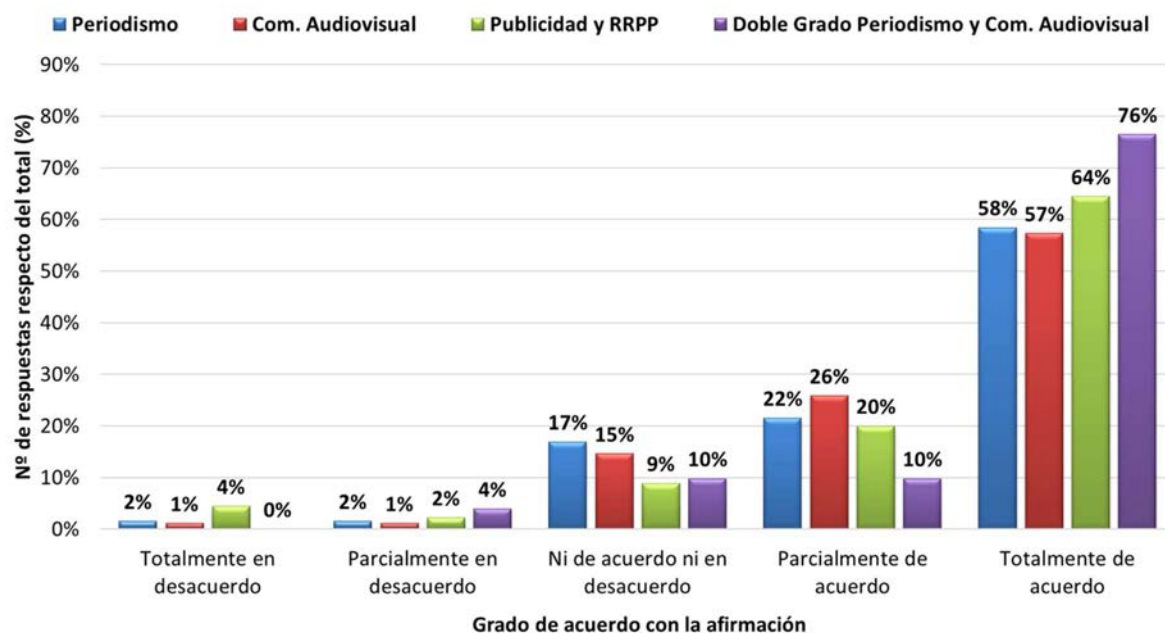
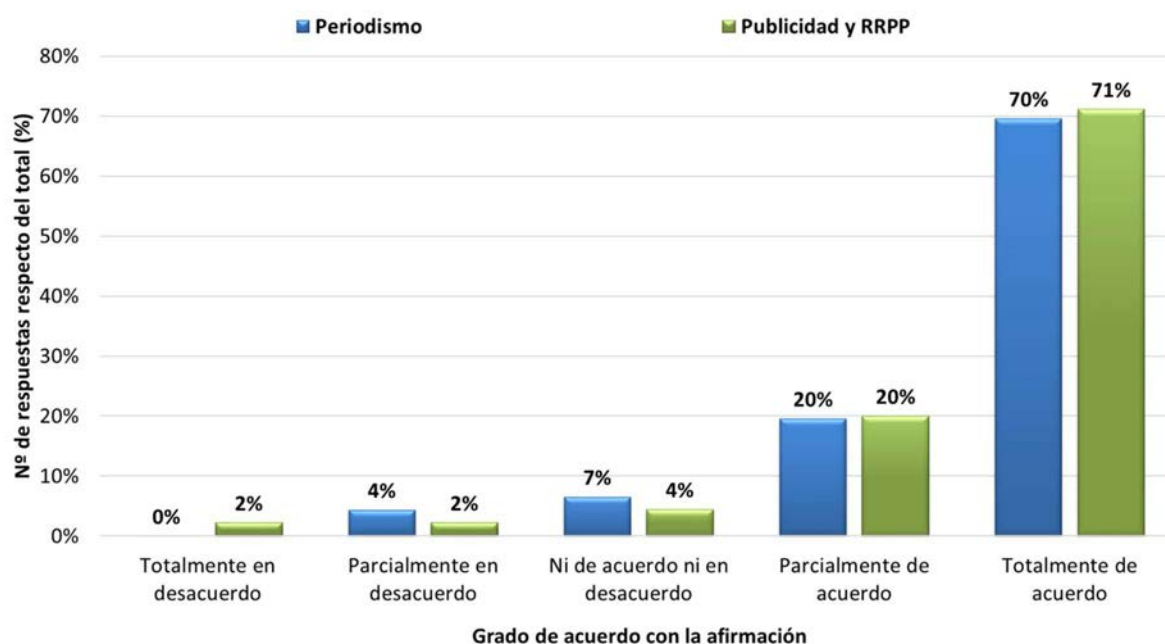


Figura 908

Pregunta E.08 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes



Resultados pregunta E.08

Figura 909

Pregunta E.08 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

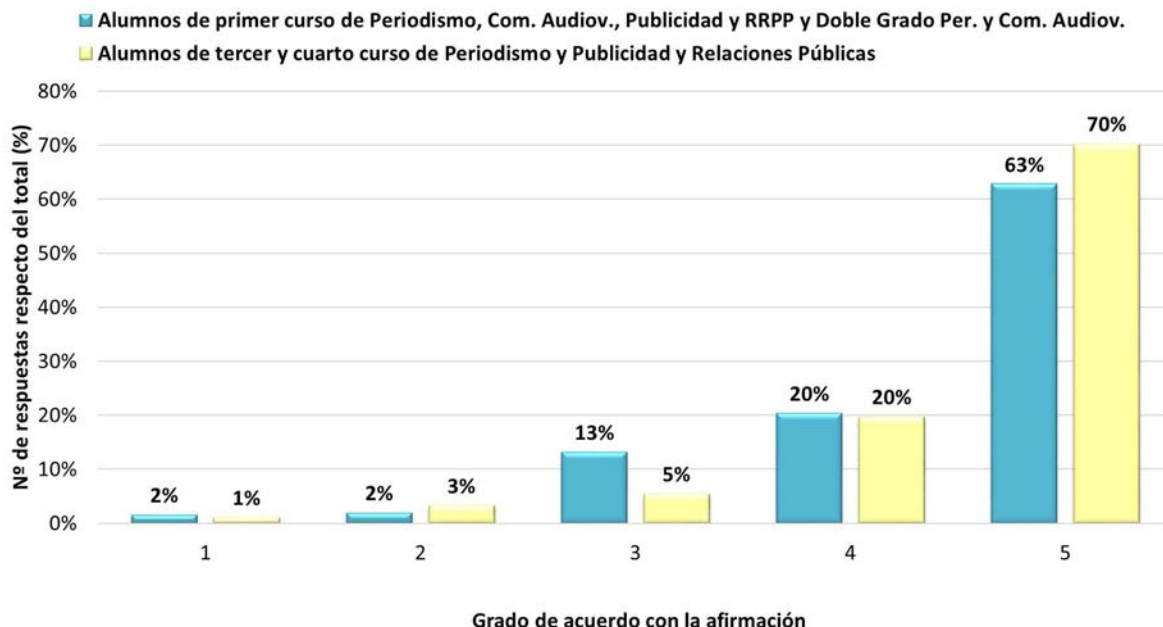


Figura 910

Pregunta E.08 - Resultados URJC especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

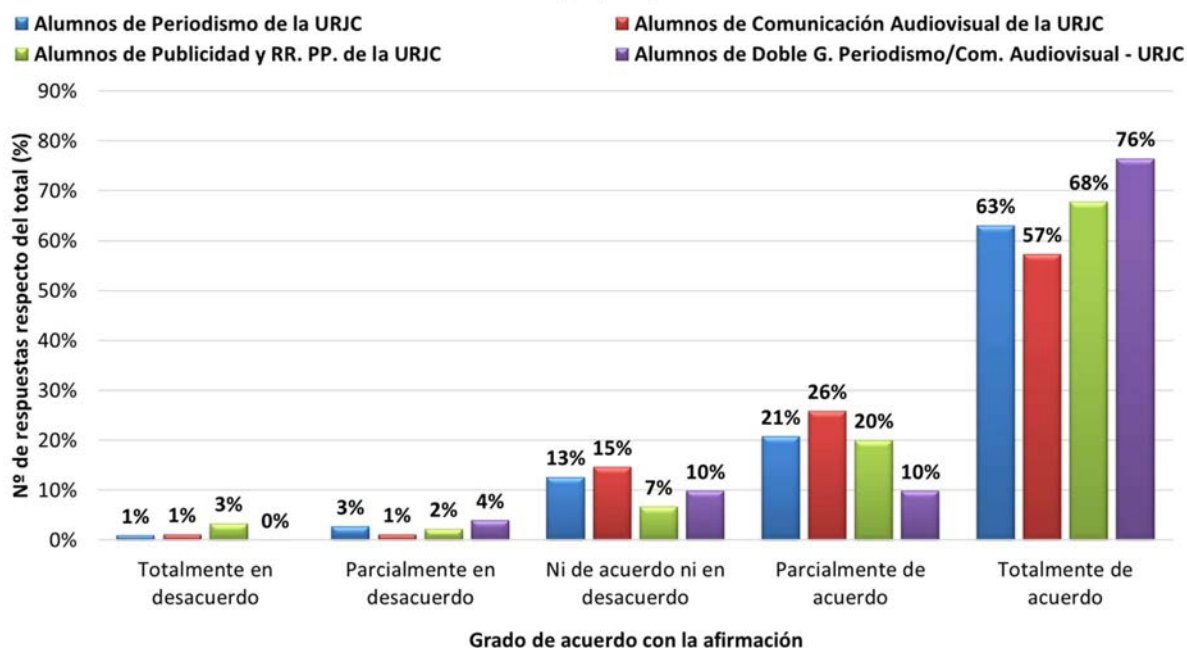


Figura 911

Pregunta E.08 - Resultados UC3M - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

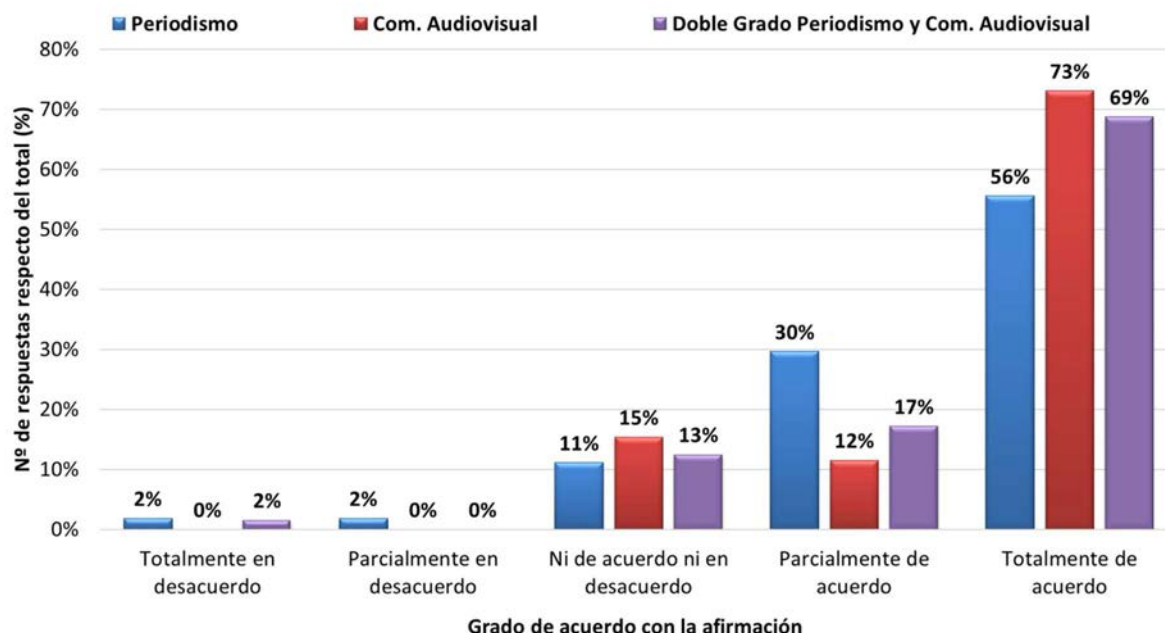
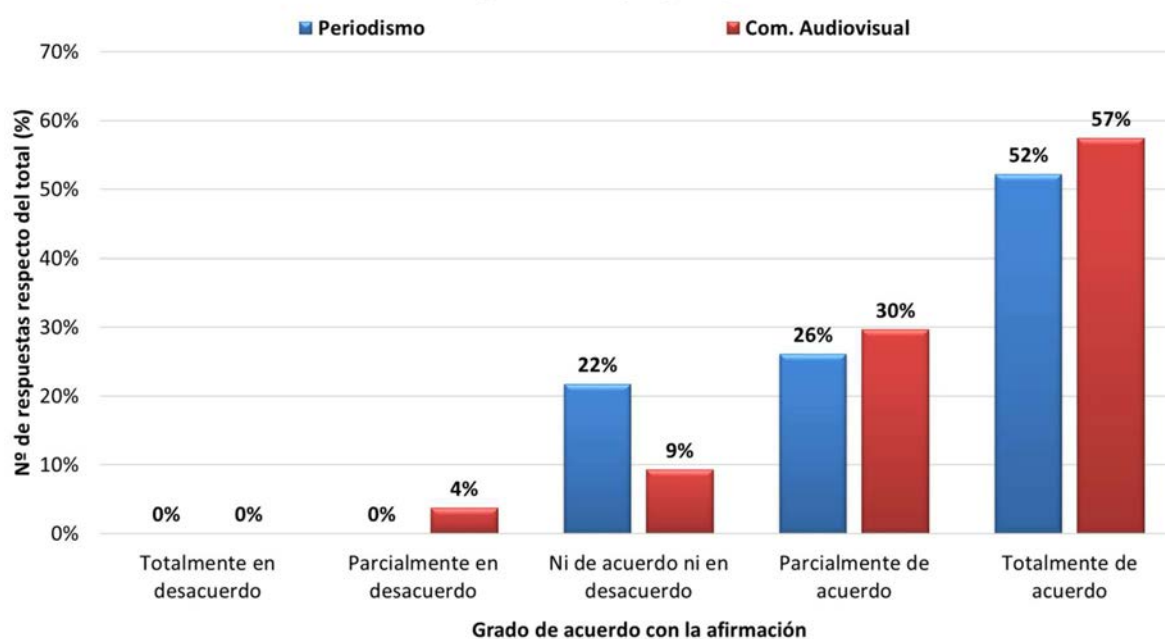


Figura 912

Pregunta E.08 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes



Resultados pregunta E.08

Figura 913

Pregunta E.08 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

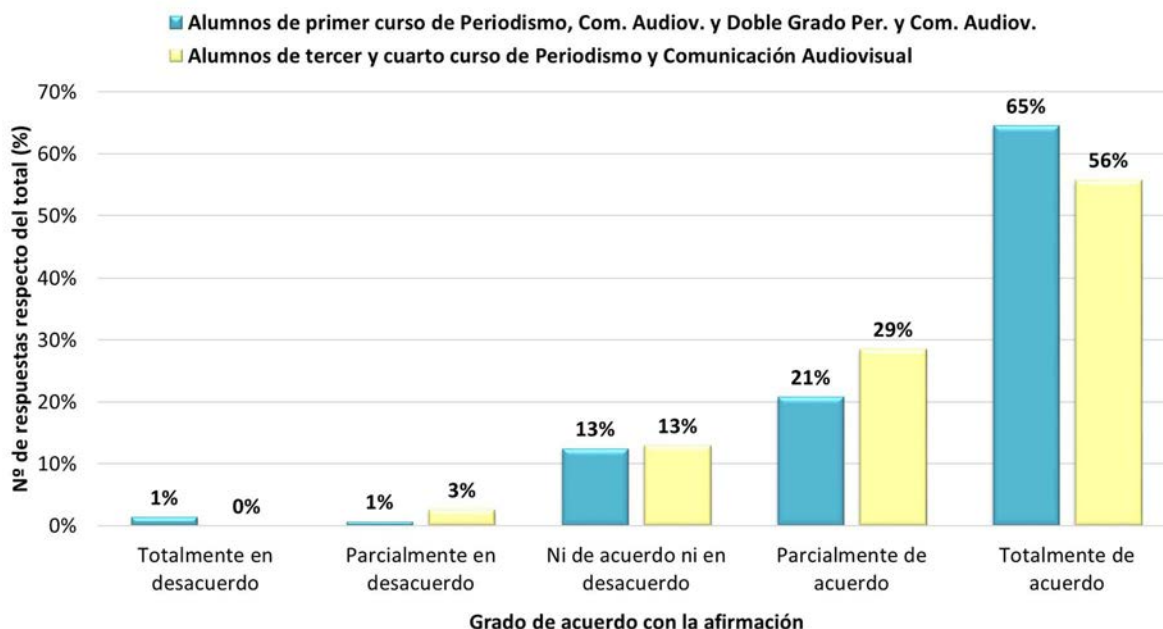


Figura 914

Pregunta E.08 - Resultados UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

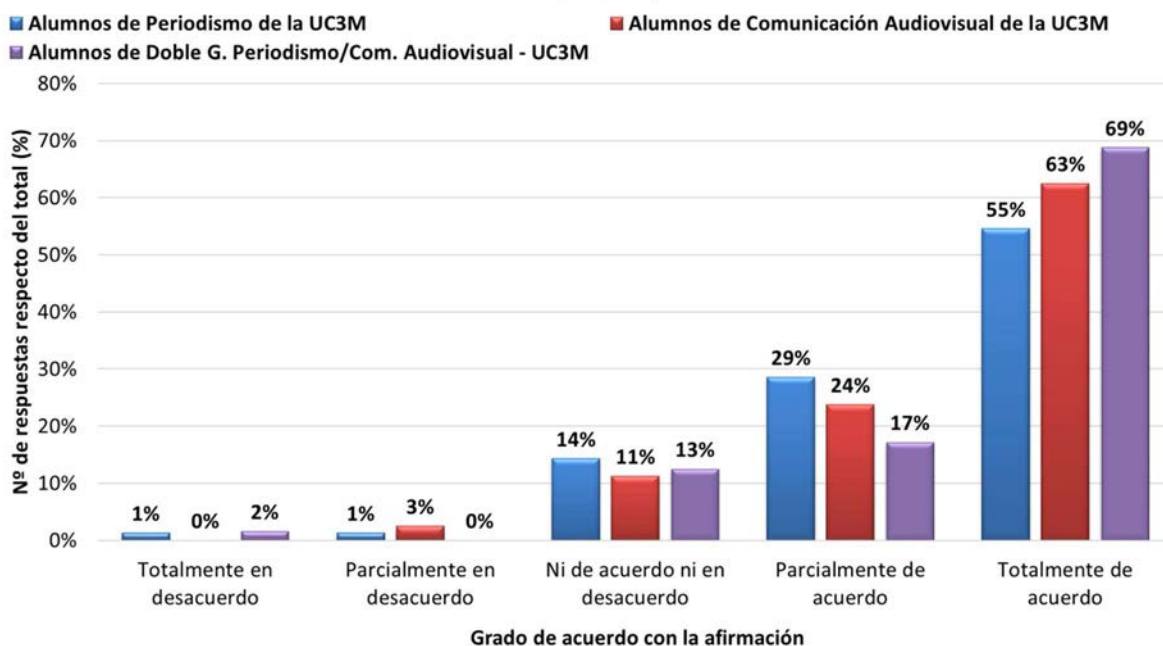


Figura 915

Pregunta E.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

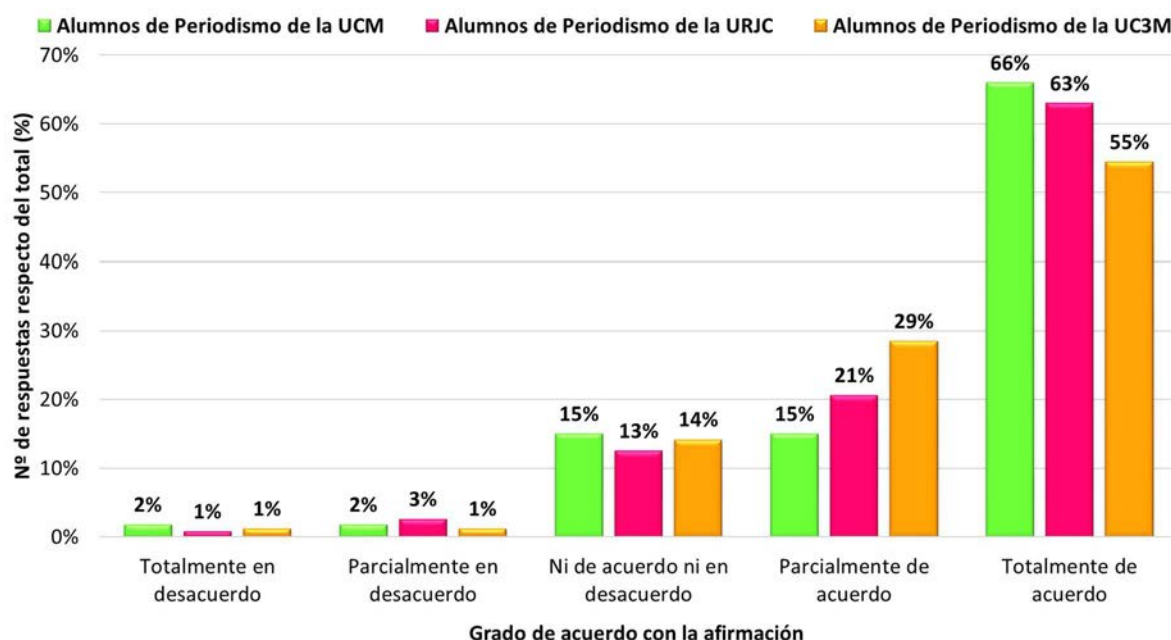
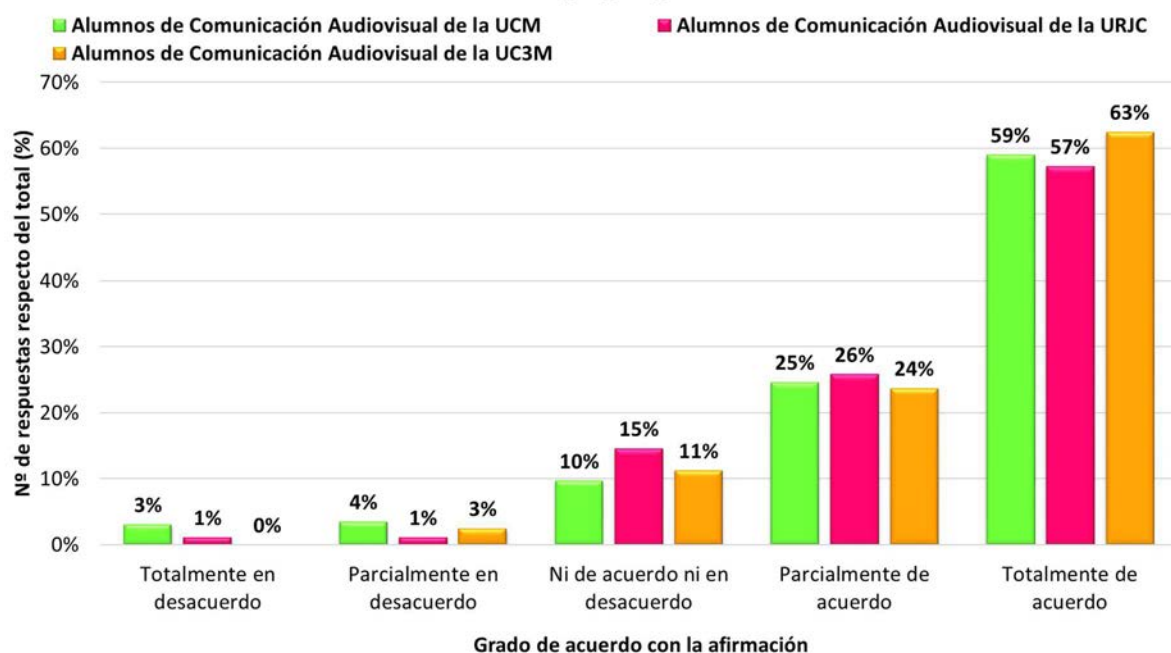


Figura 916

Pregunta E.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes



Resultados pregunta E.08

Figura 917

Pregunta E.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

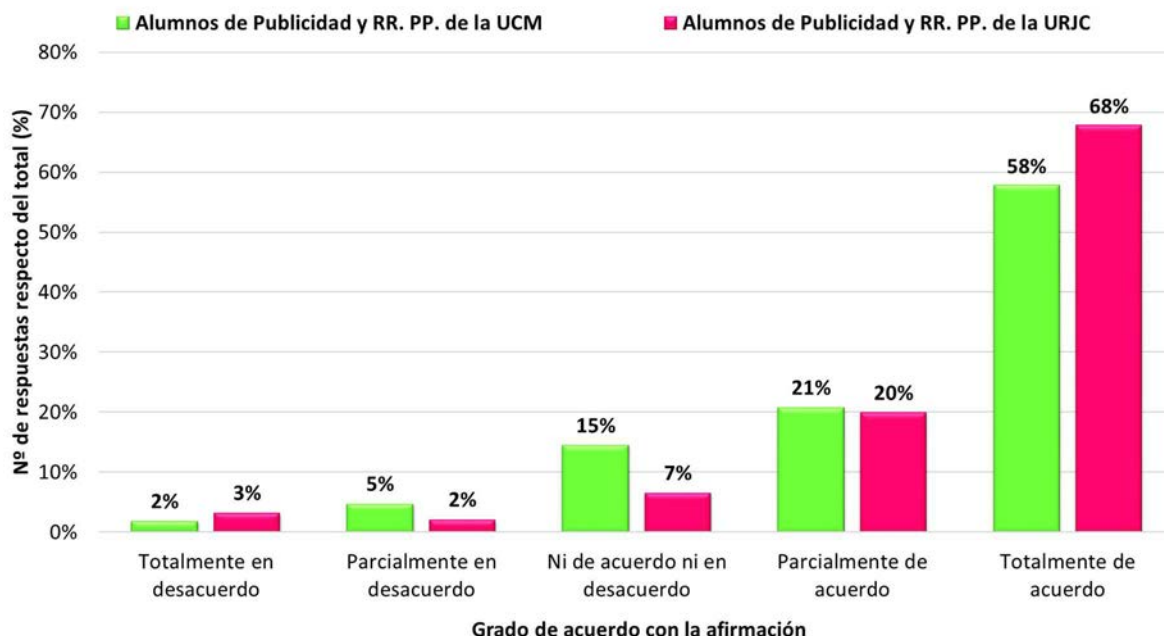


Figura 918

Pregunta E.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

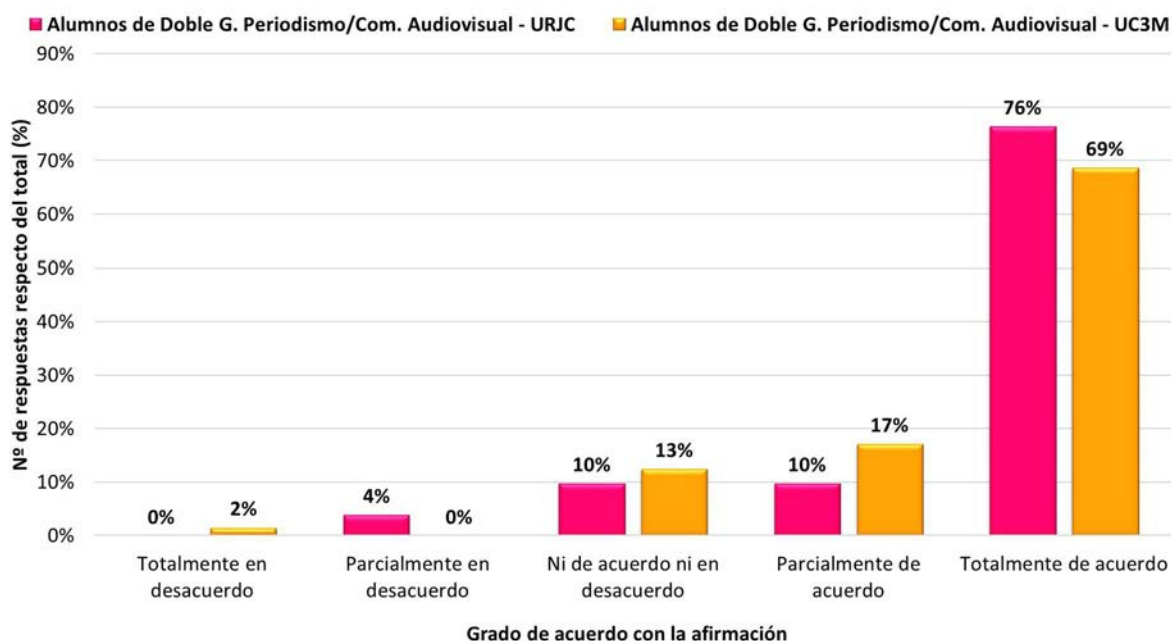


Figura 919

Pregunta E.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

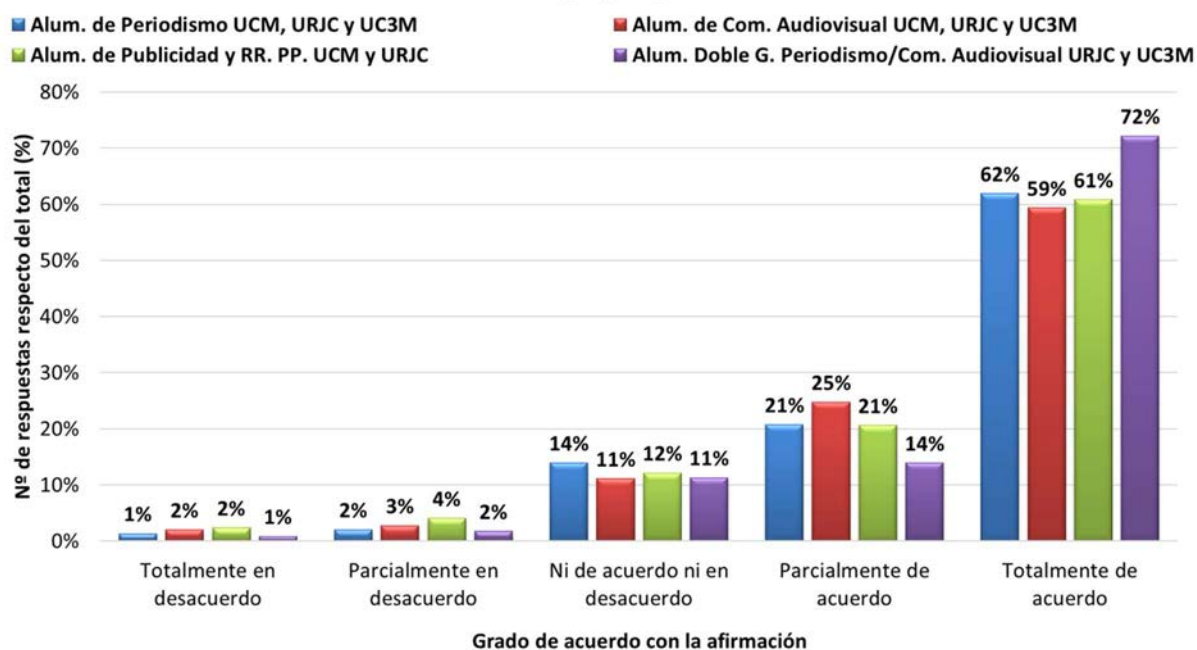
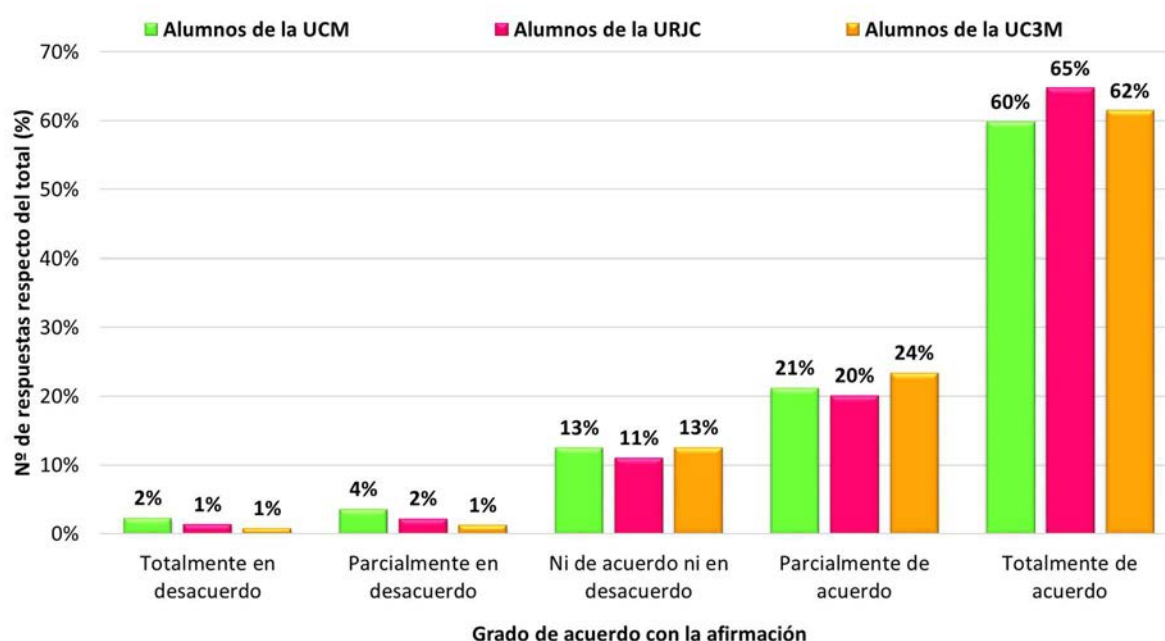


Figura 920

Pregunta E.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: la educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes



B.5.9 Resultados de la pregunta E.09

Figura 921

Pregunta E.09 - Resultados UCM - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

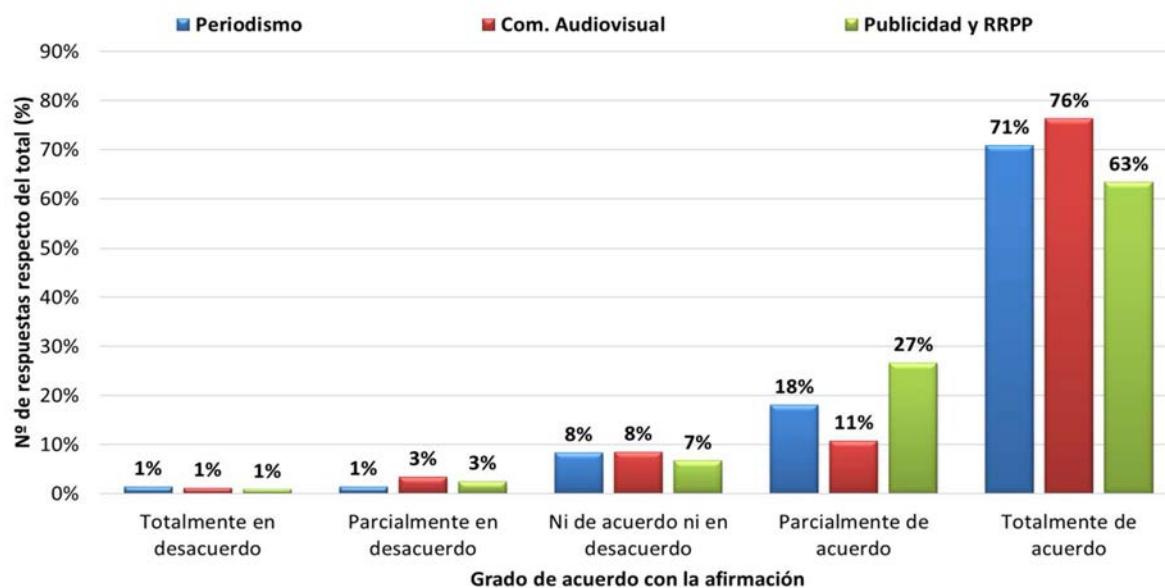
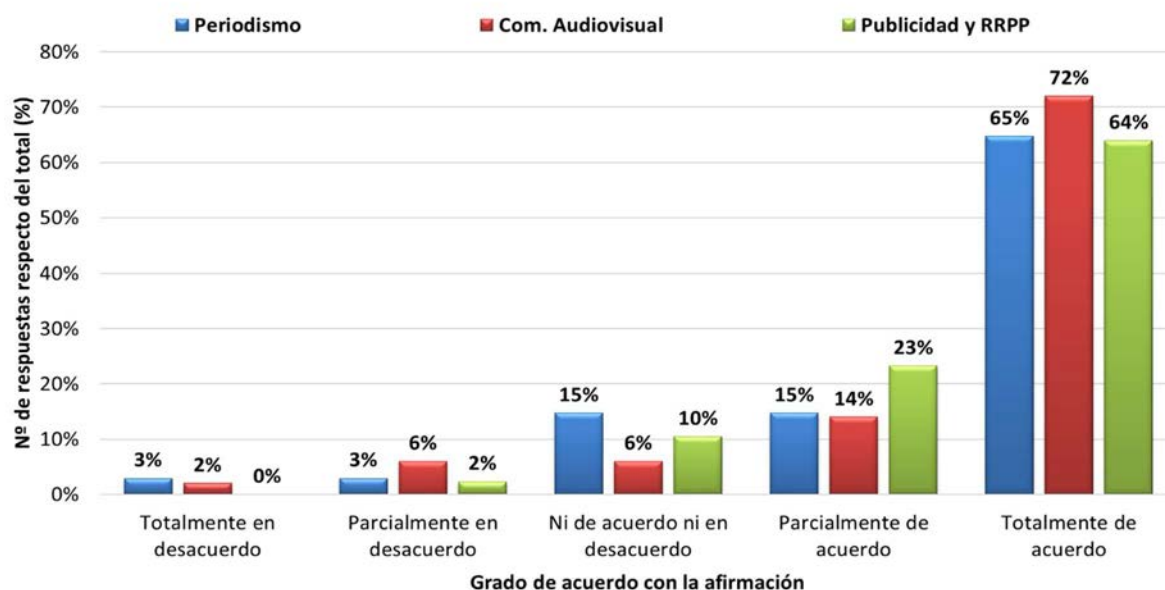


Figura 922

Pregunta E.09 - Resultados UCM - 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje



Resultados pregunta E.09

Figura 923

Pregunta E.09 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

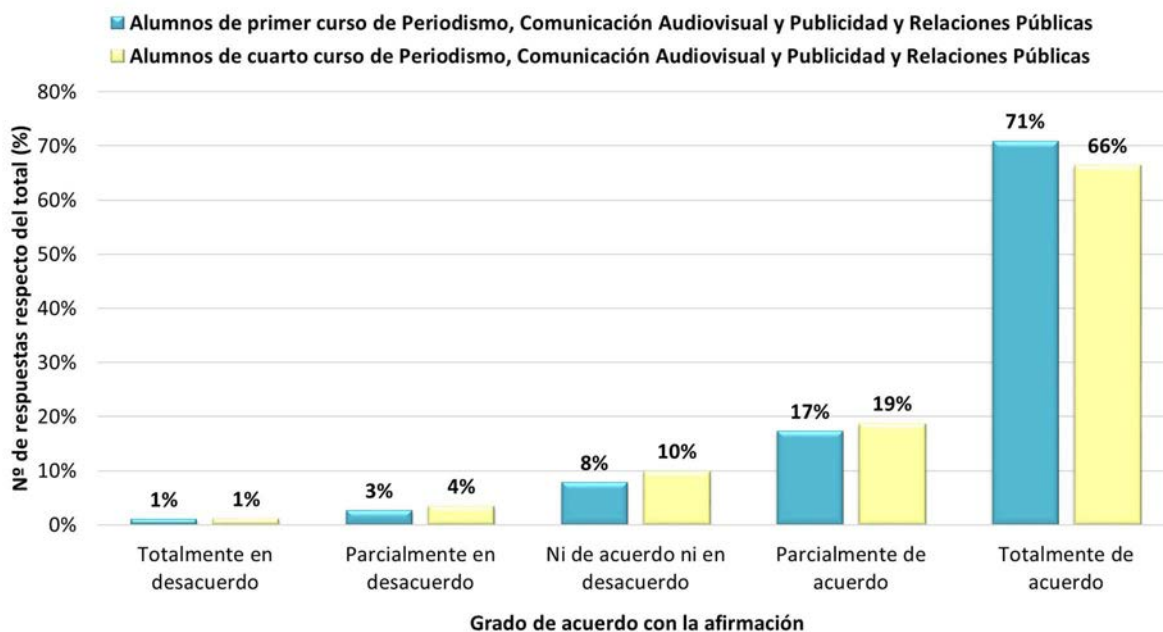


Figura 924

Pregunta E.09 - Resultados UCM especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

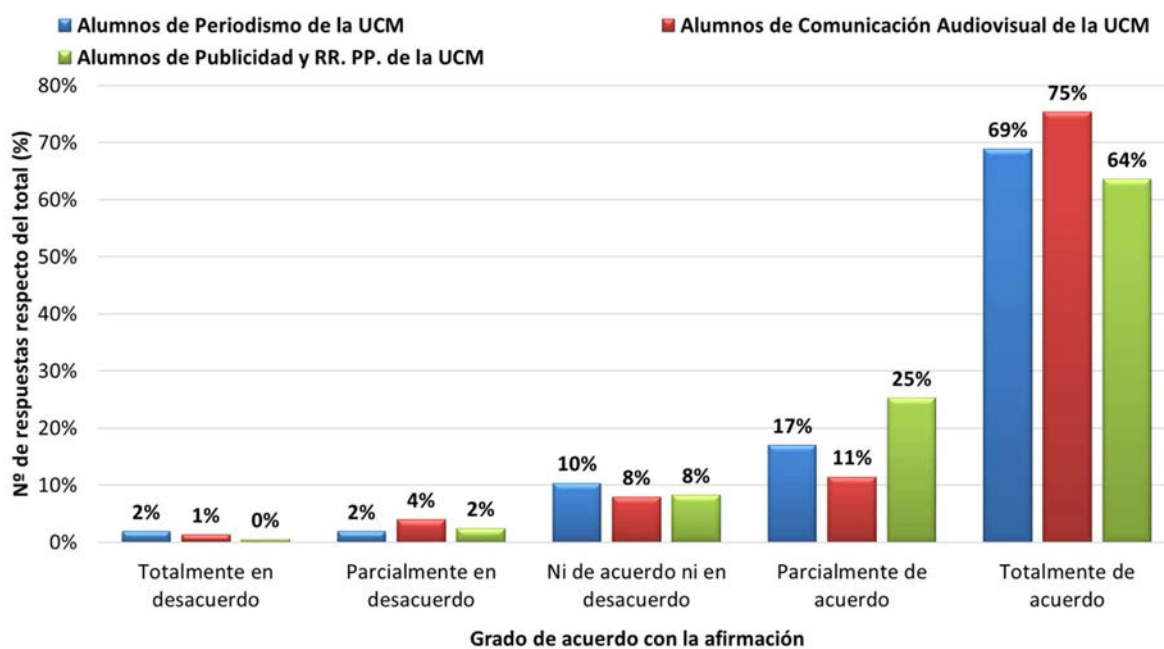


Figura 925

Pregunta E.09 - Resultados URJC - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

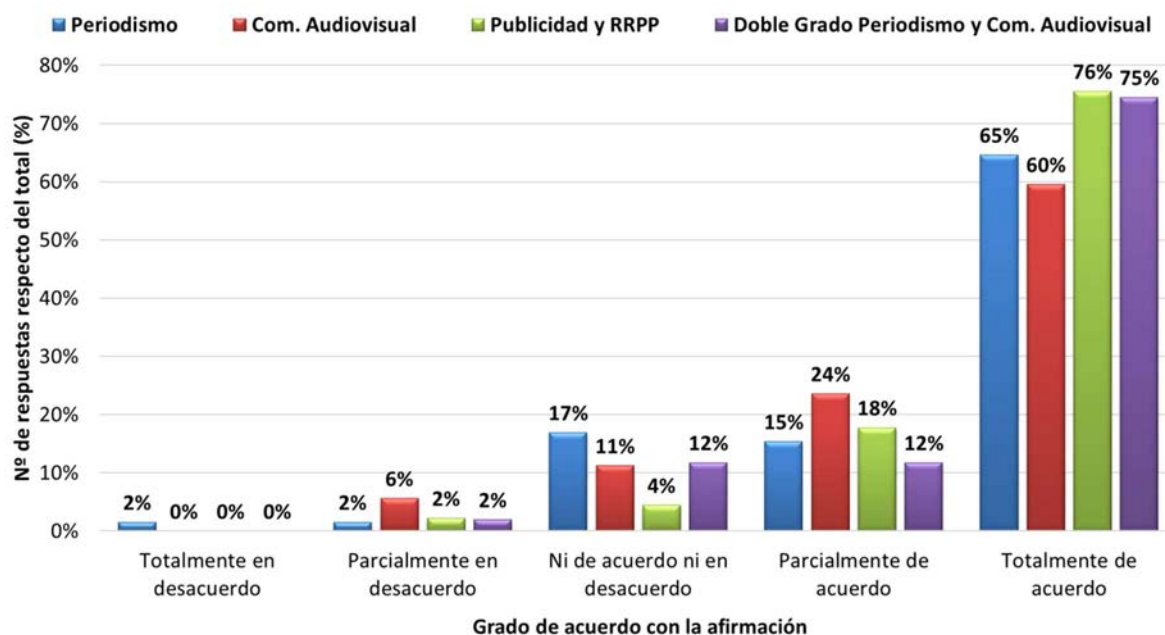
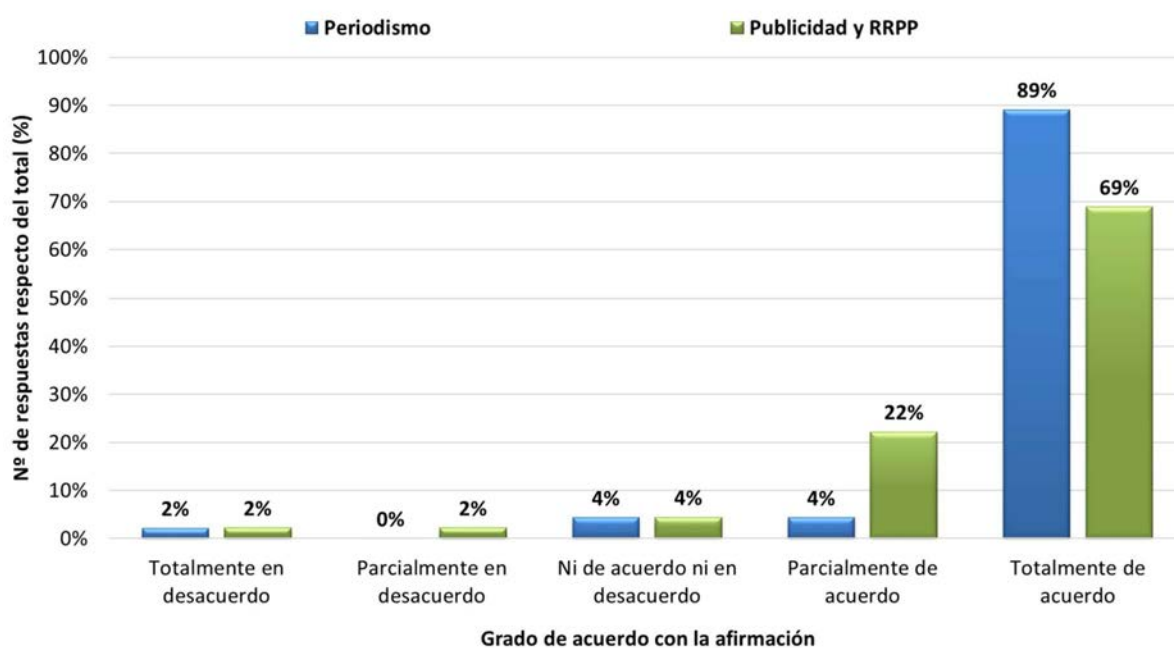


Figura 926

Pregunta E.09 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje



Resultados pregunta E.09

Figura 927

Pregunta E.09 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

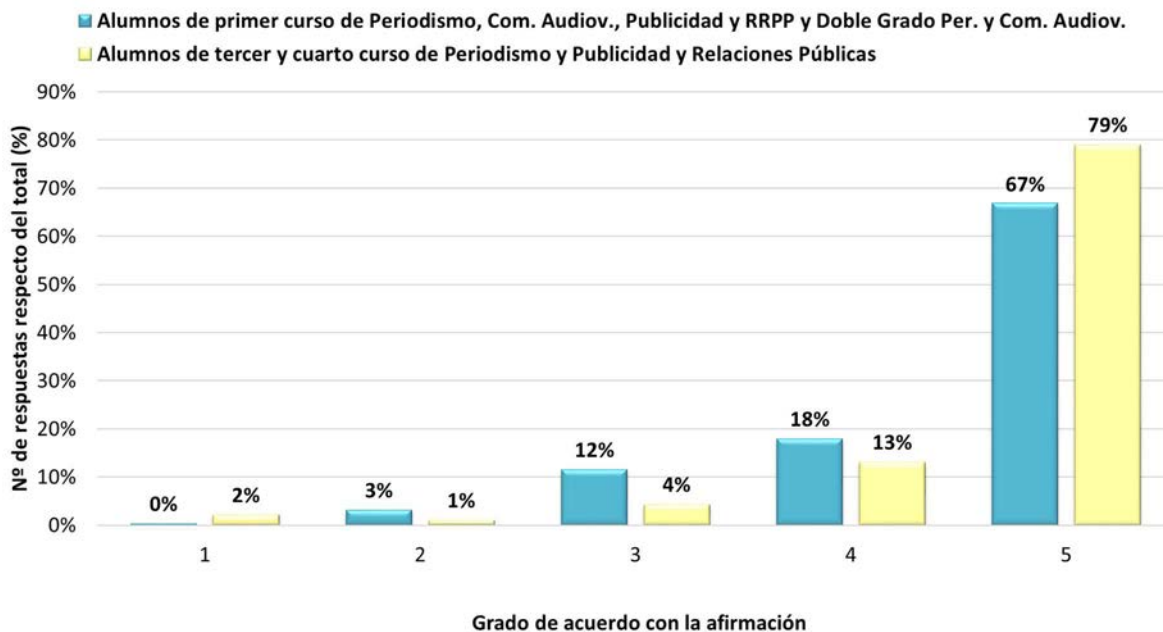


Figura 928

Pregunta E.09 - Resultados URJC especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

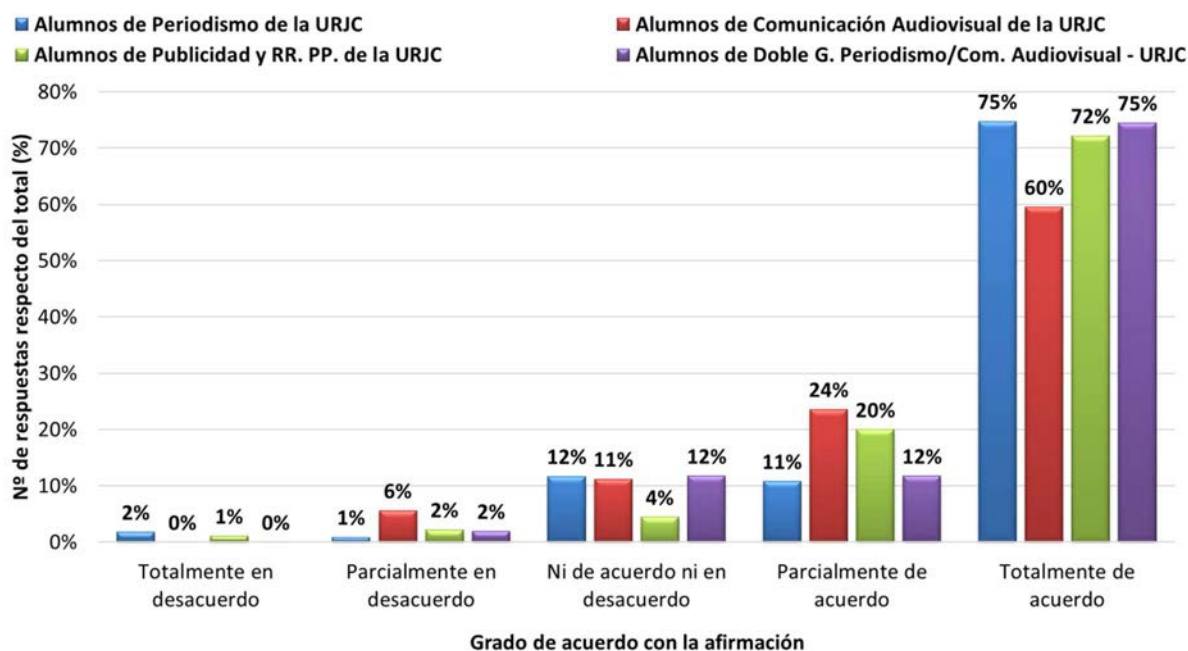


Figura 929

Pregunta E.09 - Resultados UC3M - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

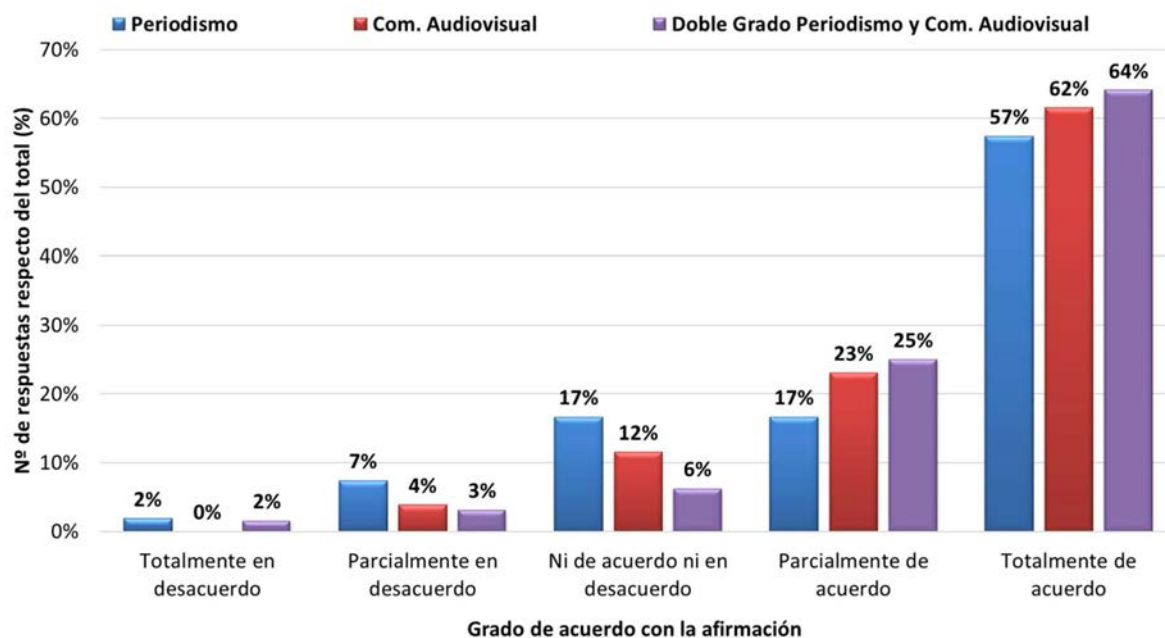
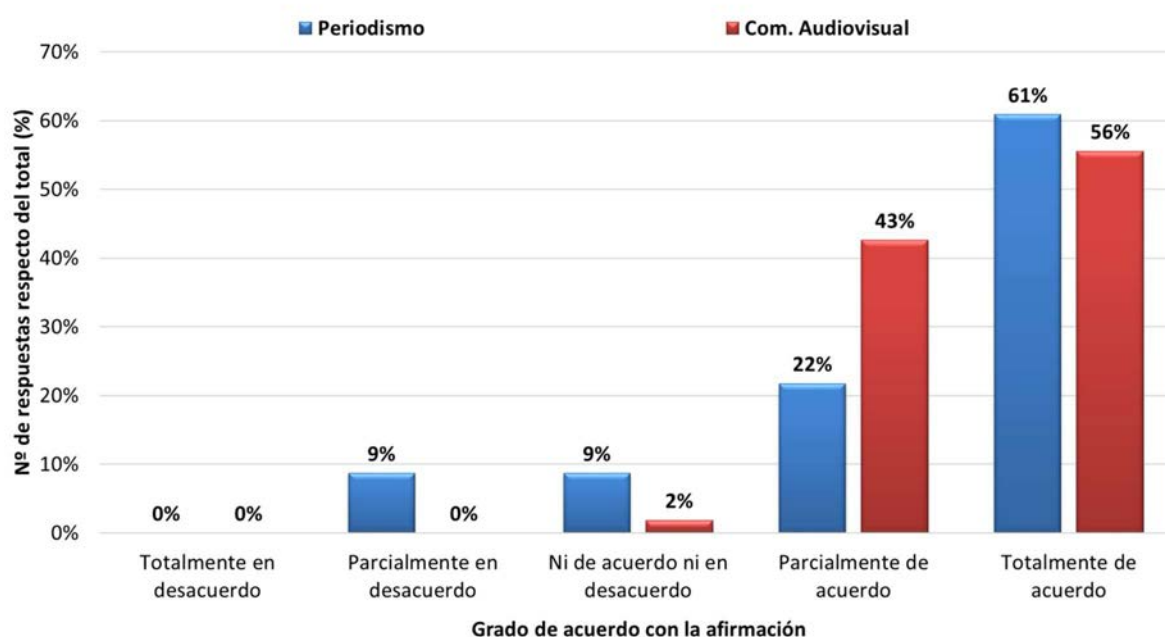


Figura 930

Pregunta E.09 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje



Resultados pregunta E.09

Figura 931

Pregunta E.09 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

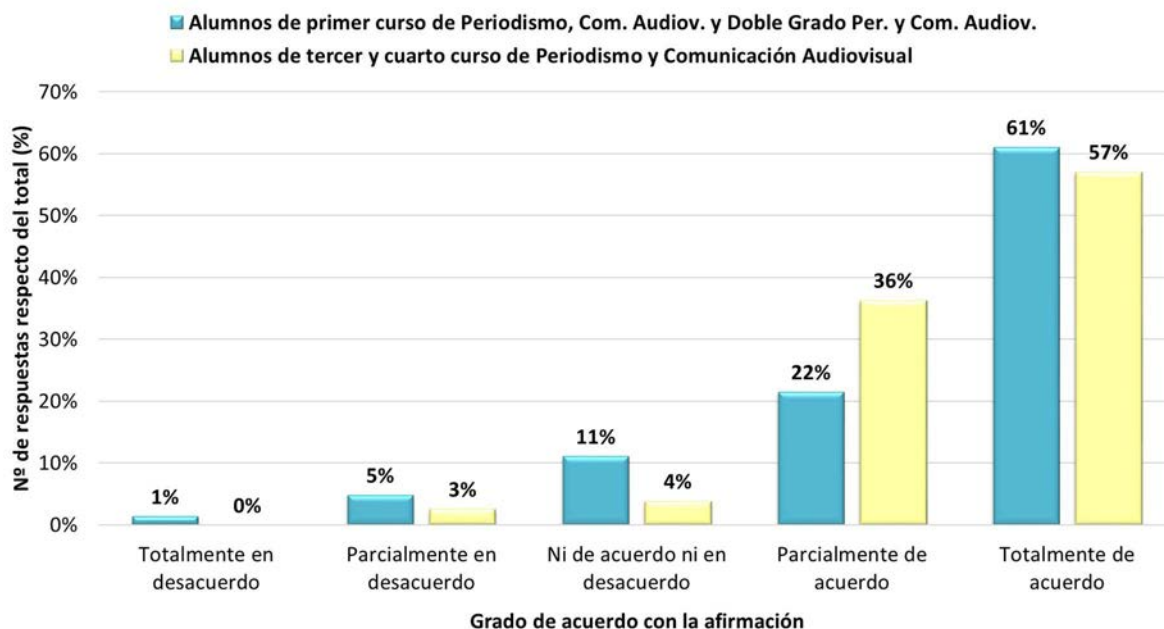


Figura 932

Pregunta E.09 - Resultados UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

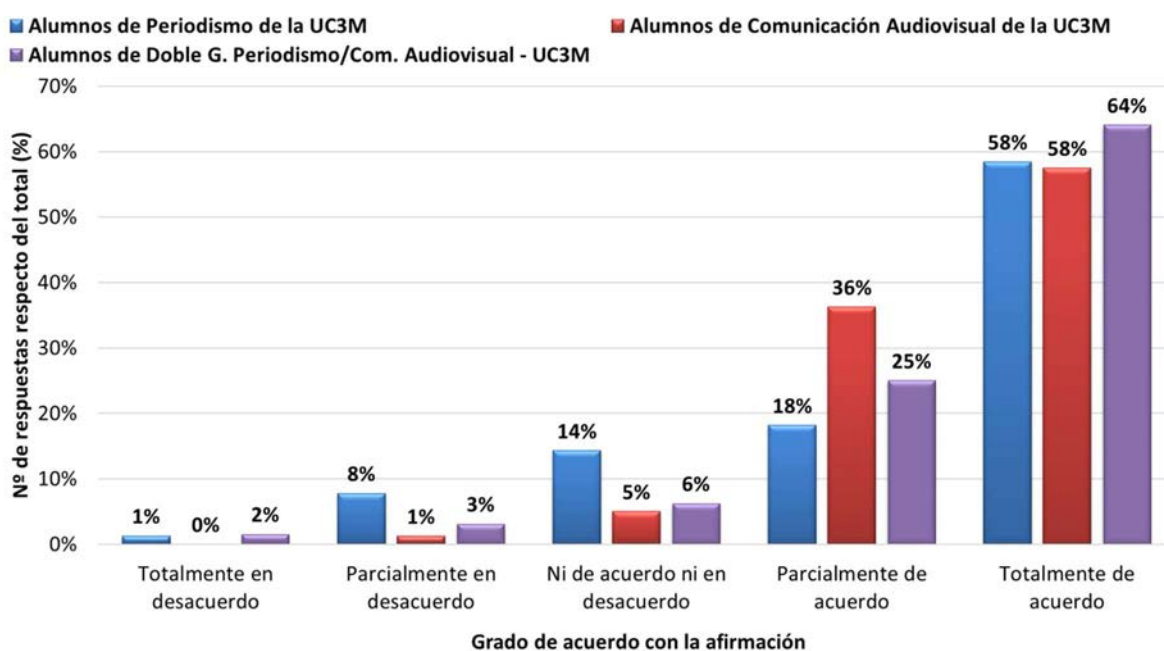


Figura 933

Pregunta E.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

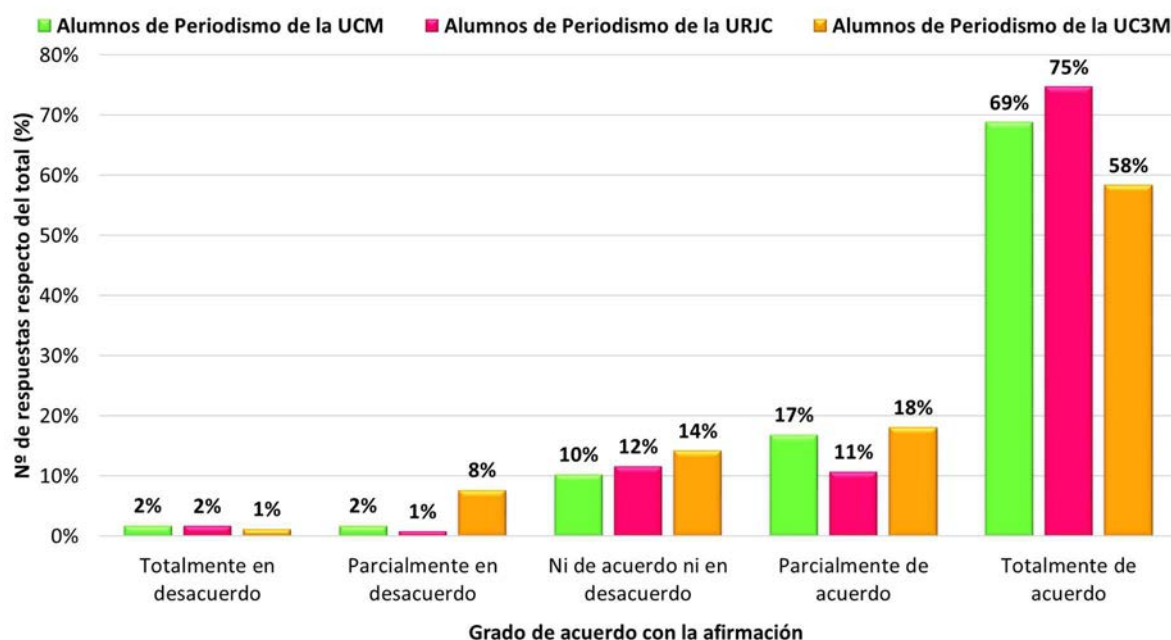
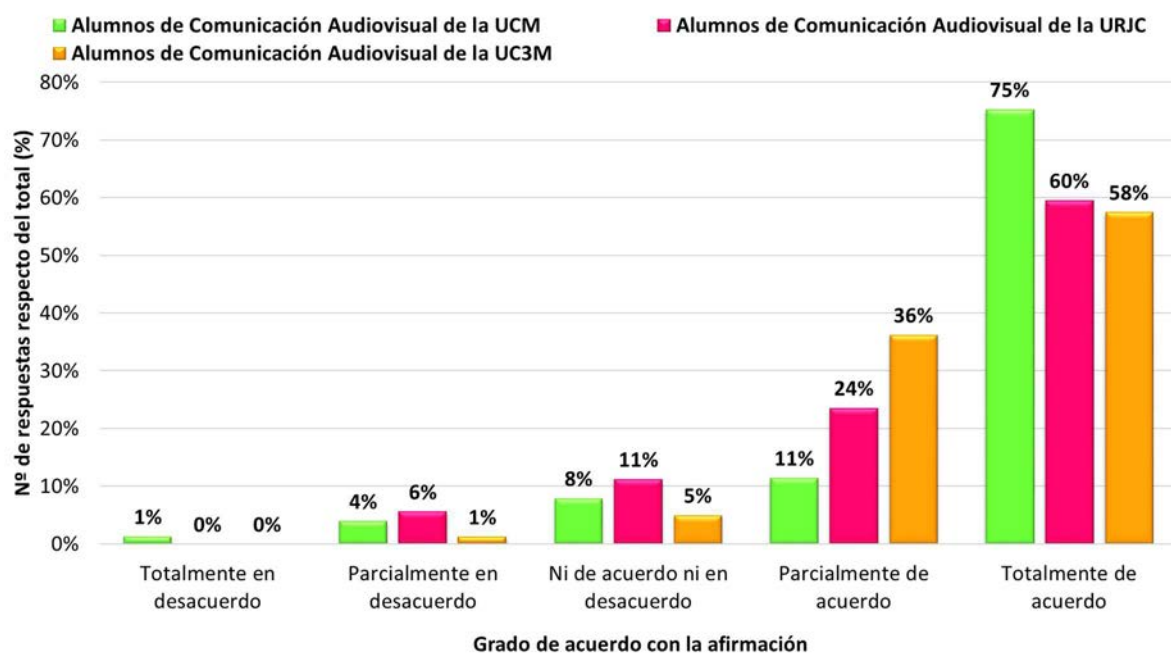


Figura 934

Pregunta E.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje



Resultados pregunta E.09

Figura 935

Pregunta E.09 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

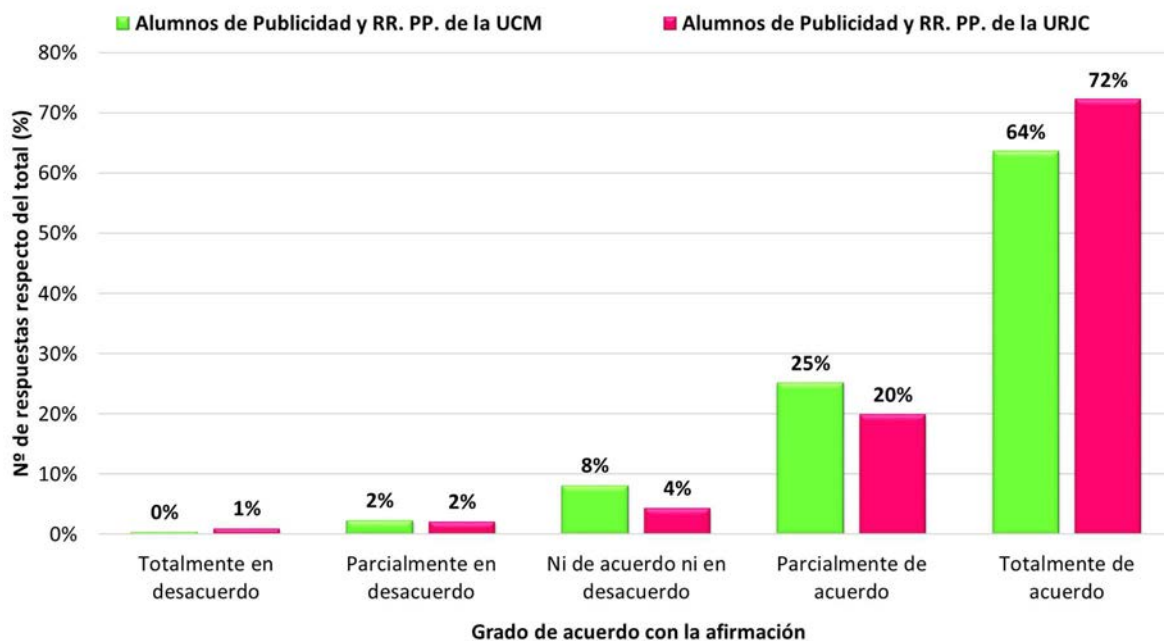


Figura 936

Pregunta E.09 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

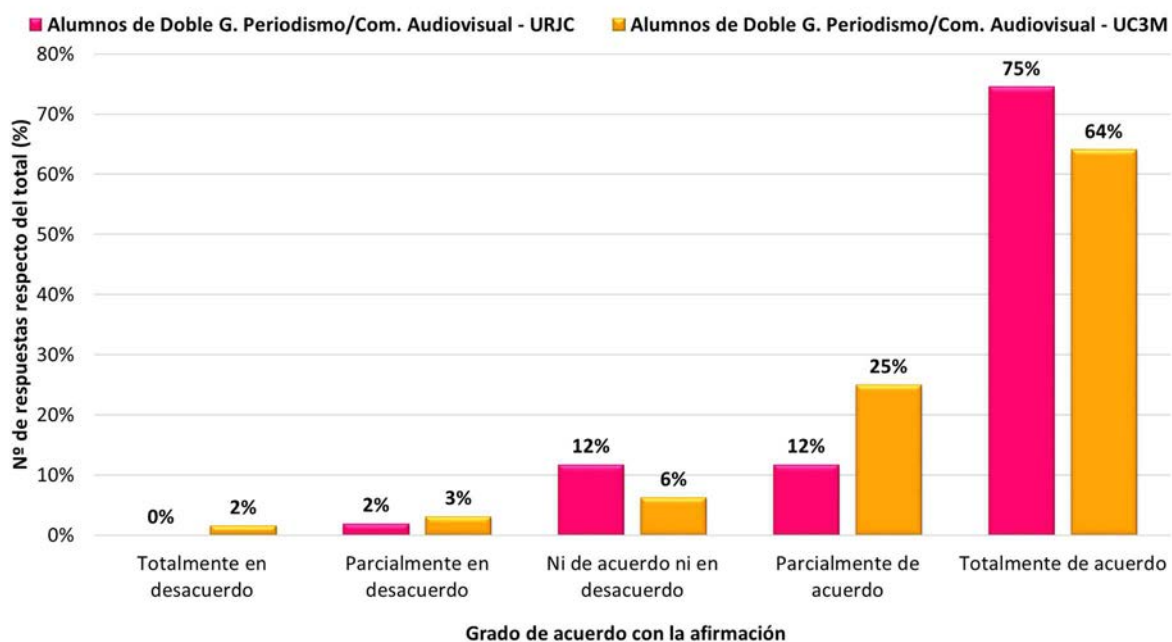


Figura 937

Pregunta E.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

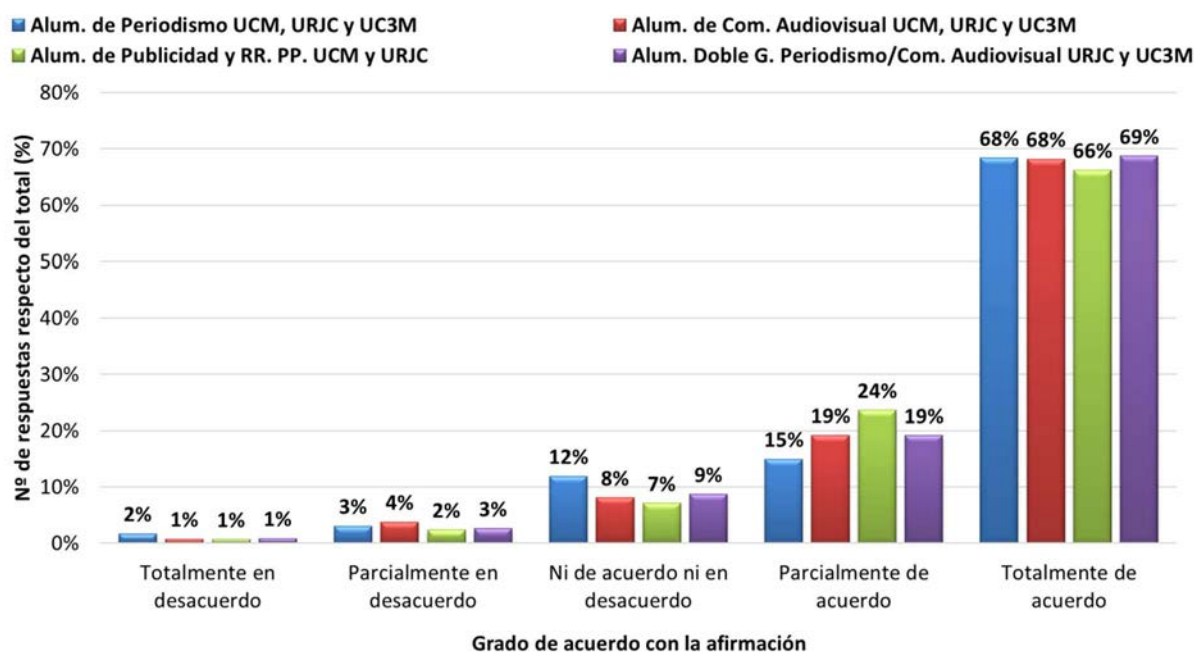
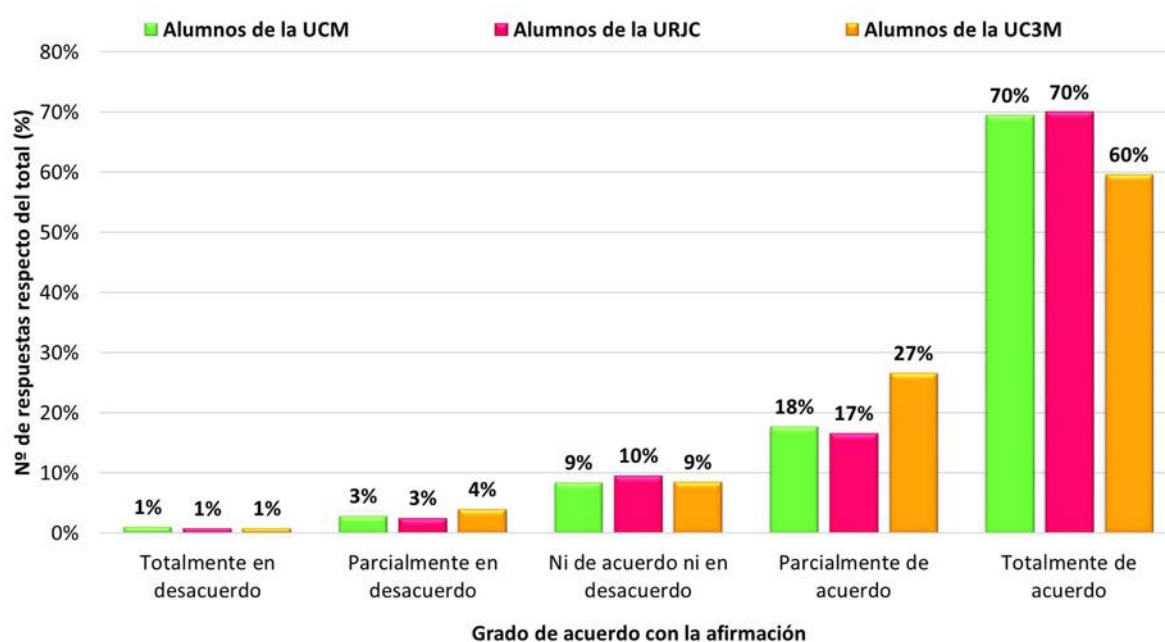


Figura 938

Pregunta E.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje



B.5.10 Resultados de la pregunta E.10

Figura 939

Pregunta E.10 - Resultados UCM - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

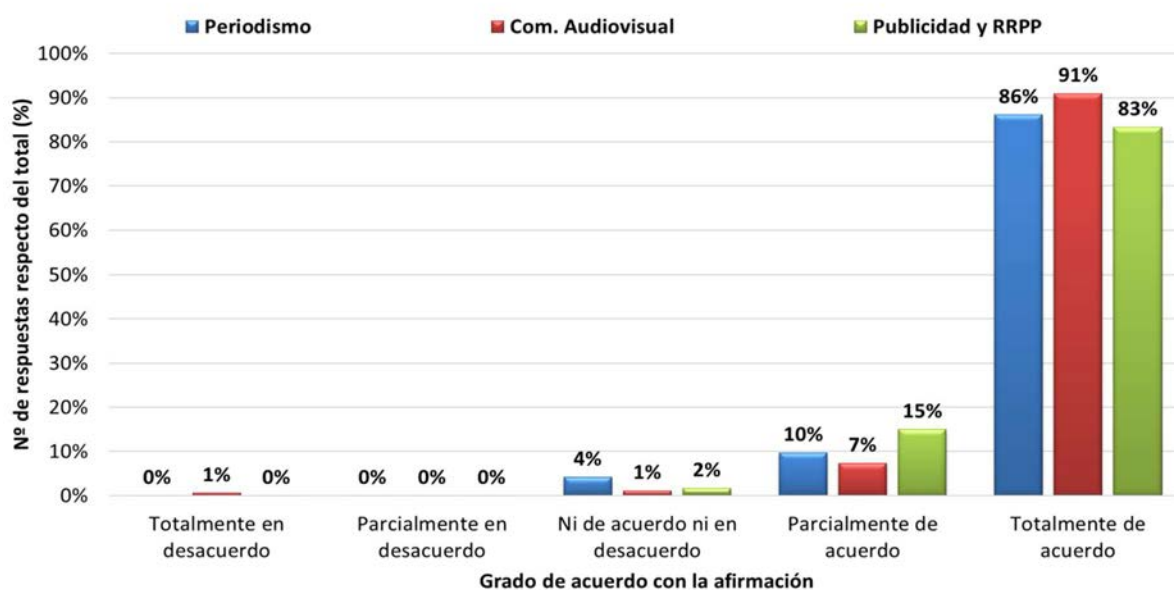
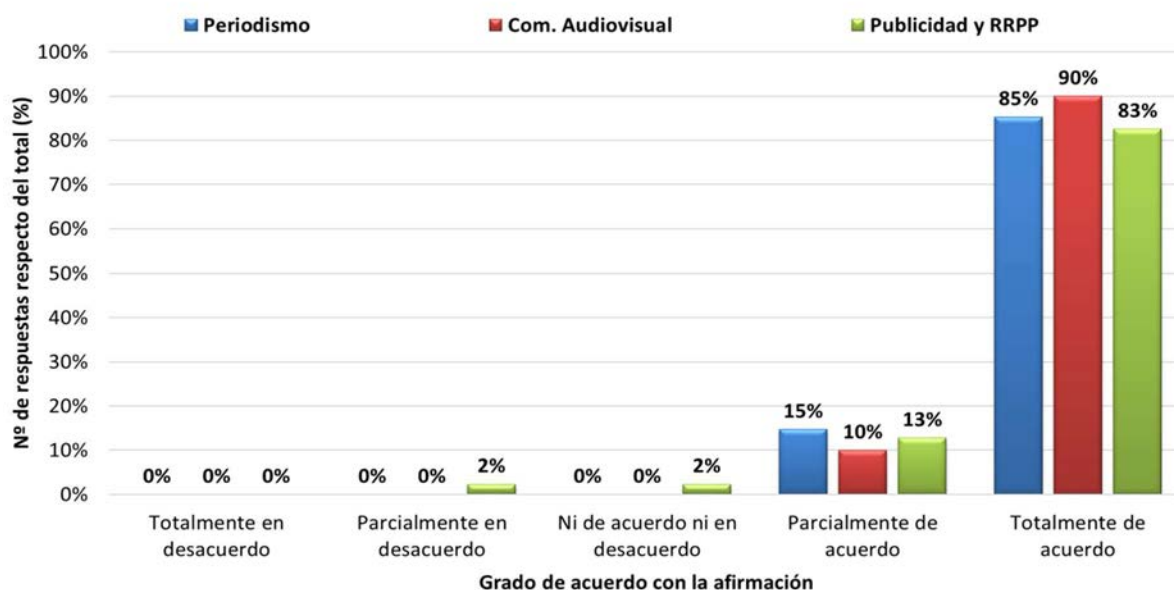


Figura 940

Pregunta E.10 - Resultados UCM - 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje



Resultados pregunta E.10

Figura 941

Pregunta E.10 - Resultados UCM - comparativa entre 1er curso y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

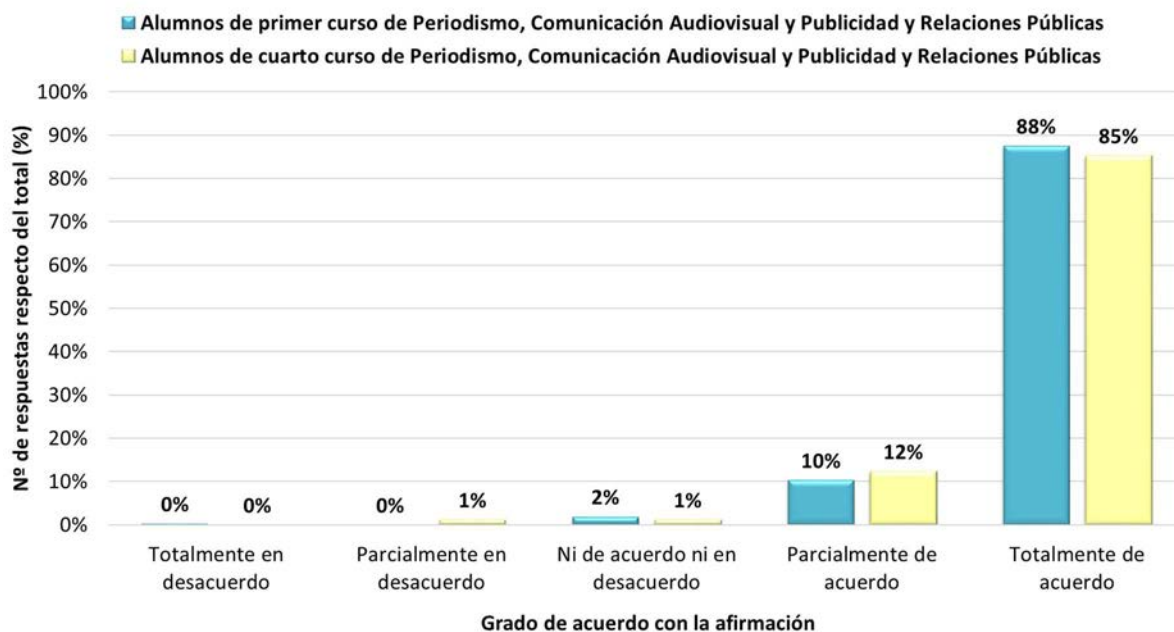


Figura 942

Pregunta E.10 - Resultados UCM especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

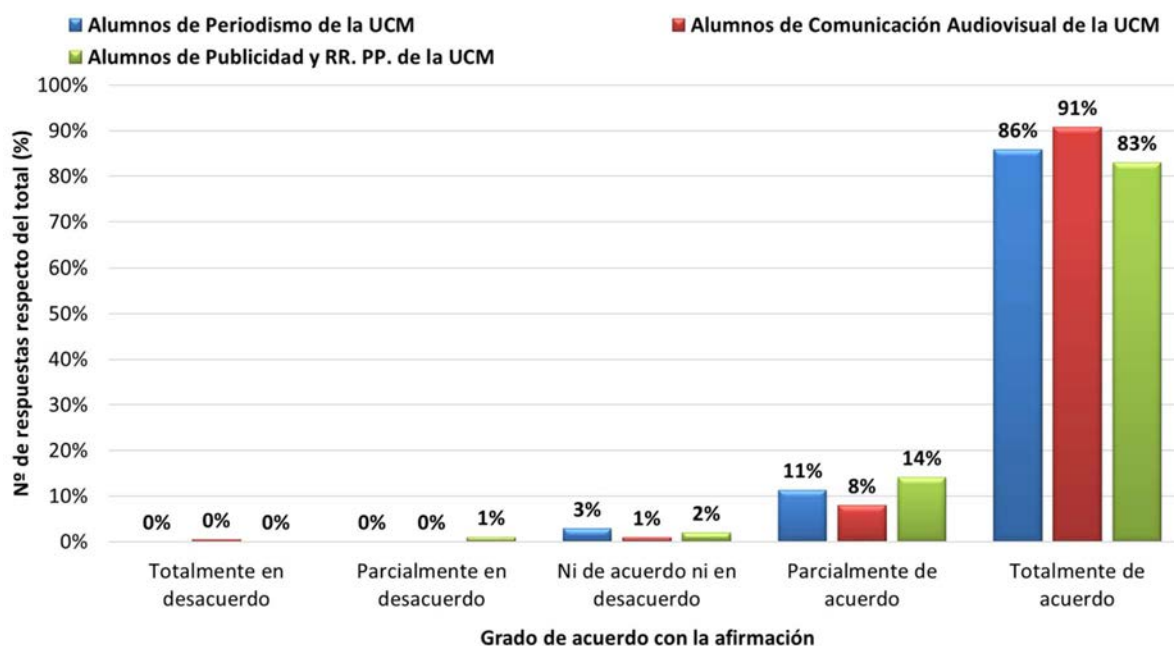


Figura 943

Pregunta E.10 - Resultados URJC - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

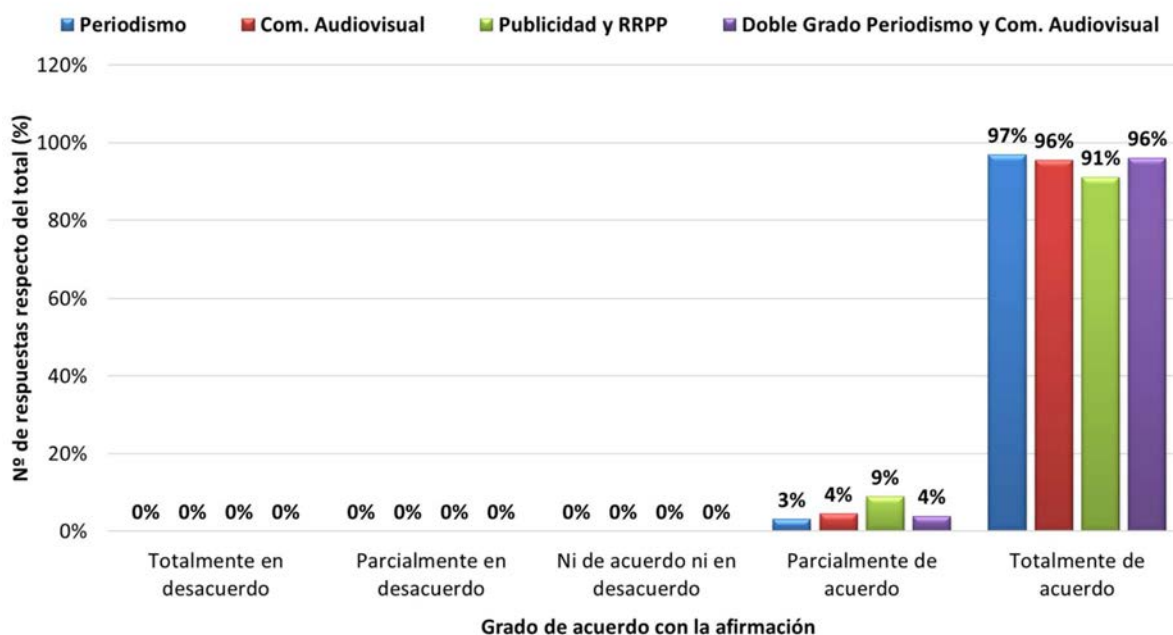
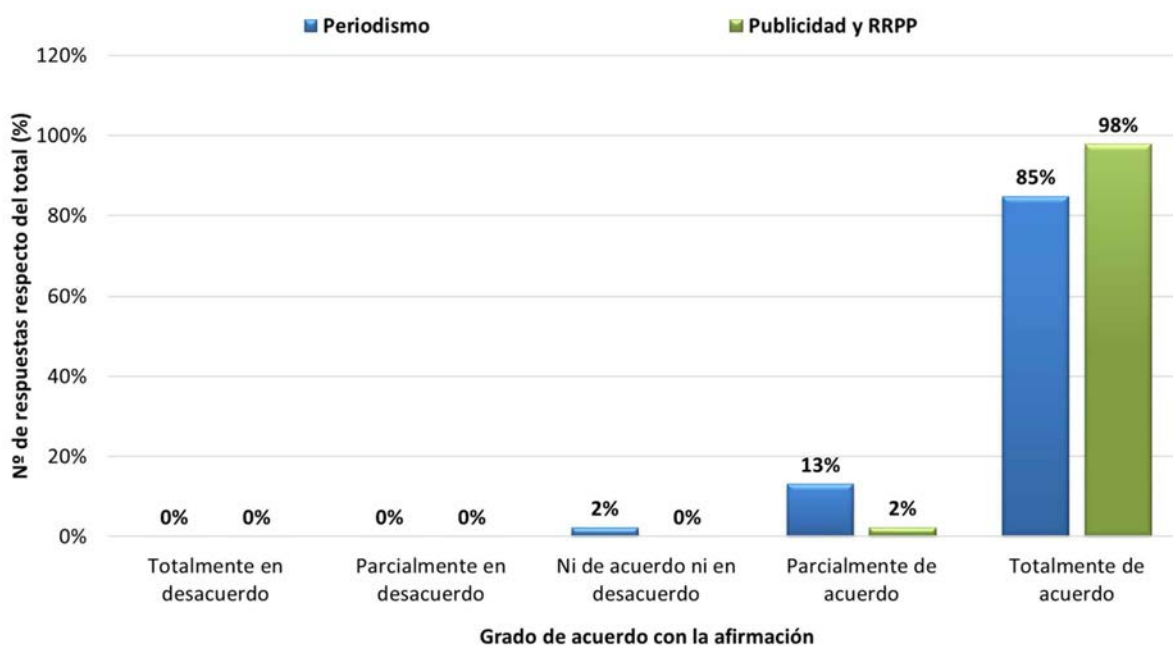


Figura 944

Pregunta E.10 - Resultados URJC - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje



Resultados pregunta E.10

Figura 945

Pregunta E.10 - Resultados URJC - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

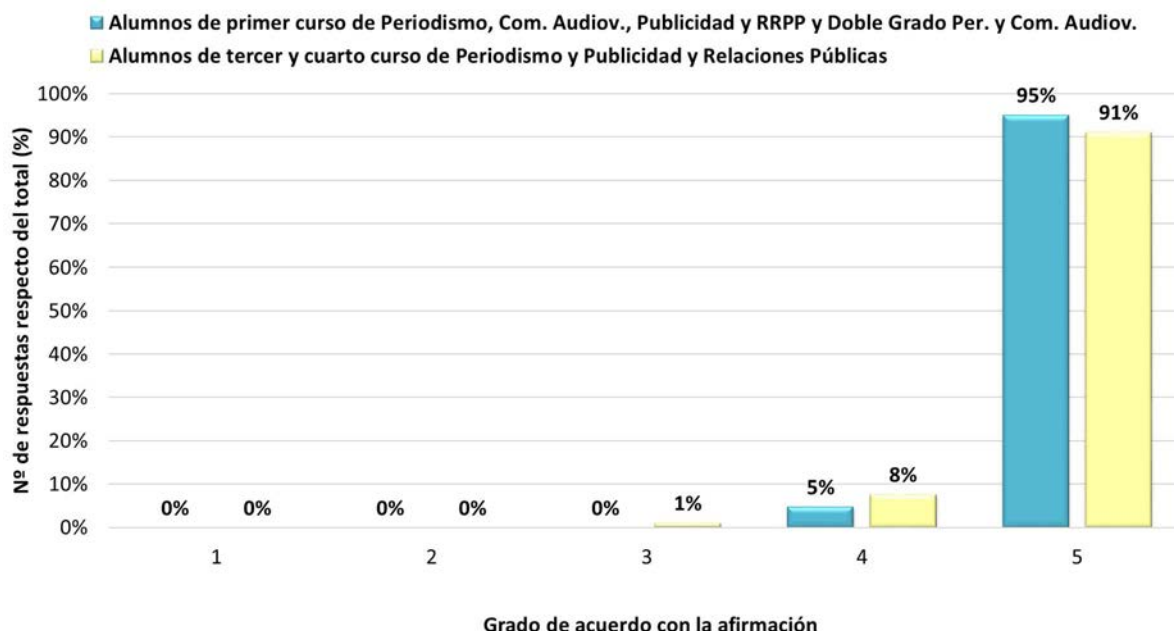


Figura 946

Pregunta E.10 - Resultados URJC especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

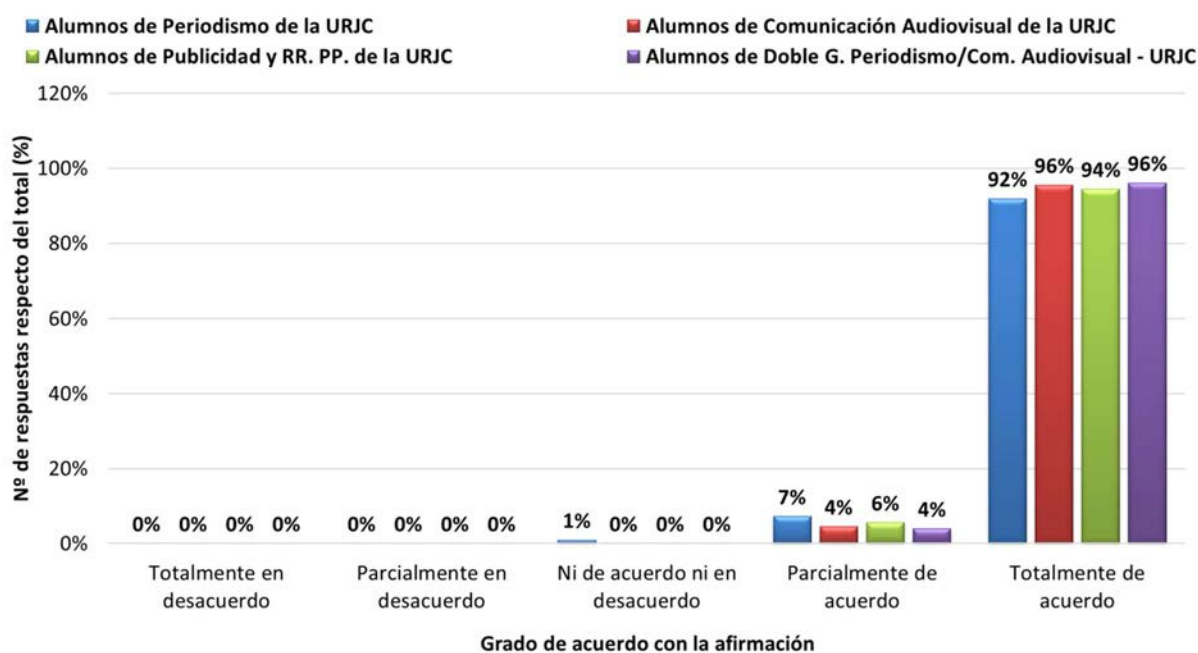


Figura 947

Pregunta E.10 - Resultados UC3M - 1er curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

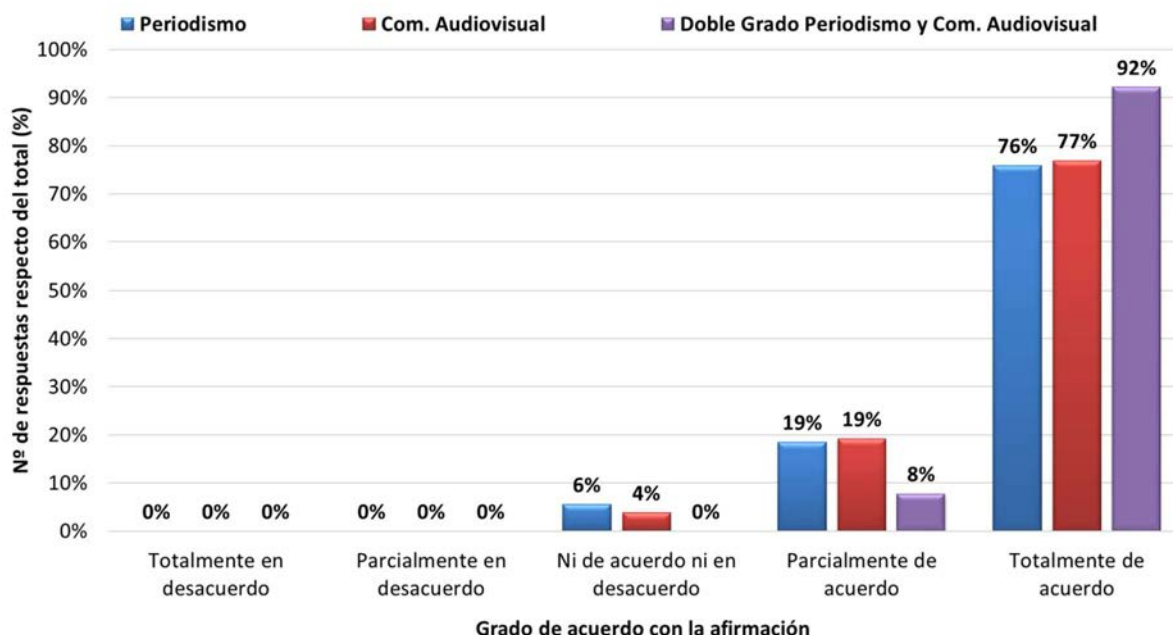
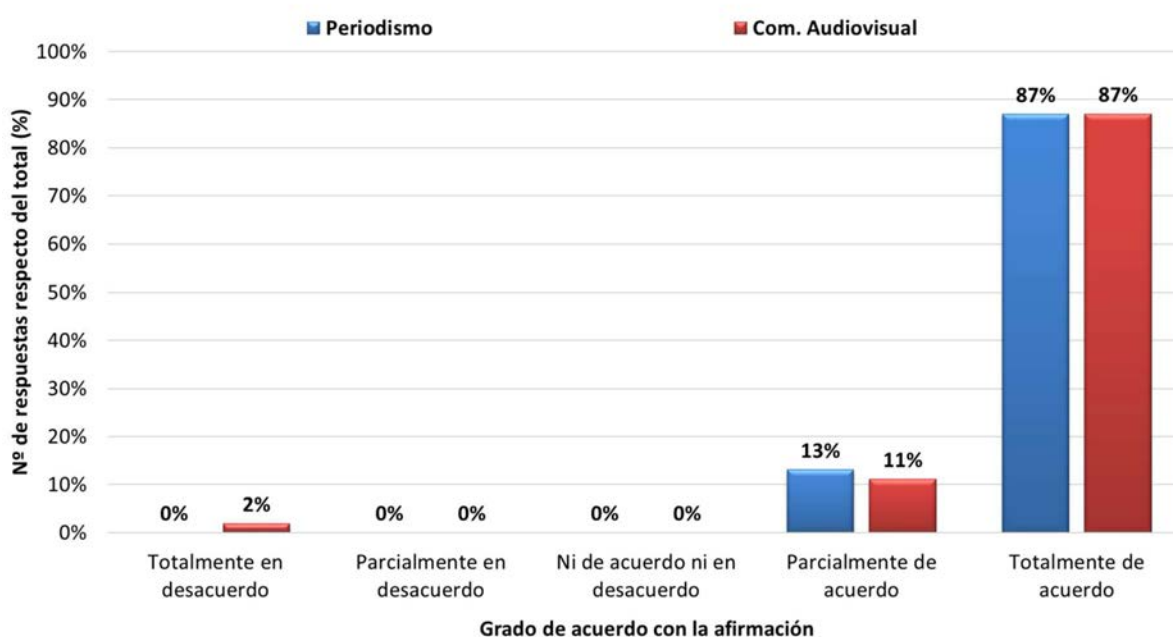


Figura 948

Pregunta E.10 - Resultados UC3M - 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje



Resultados pregunta E.10

Figura 949

Pregunta E.10 - Resultados UC3M - comparativa entre 1er curso y 3er y 4º curso

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

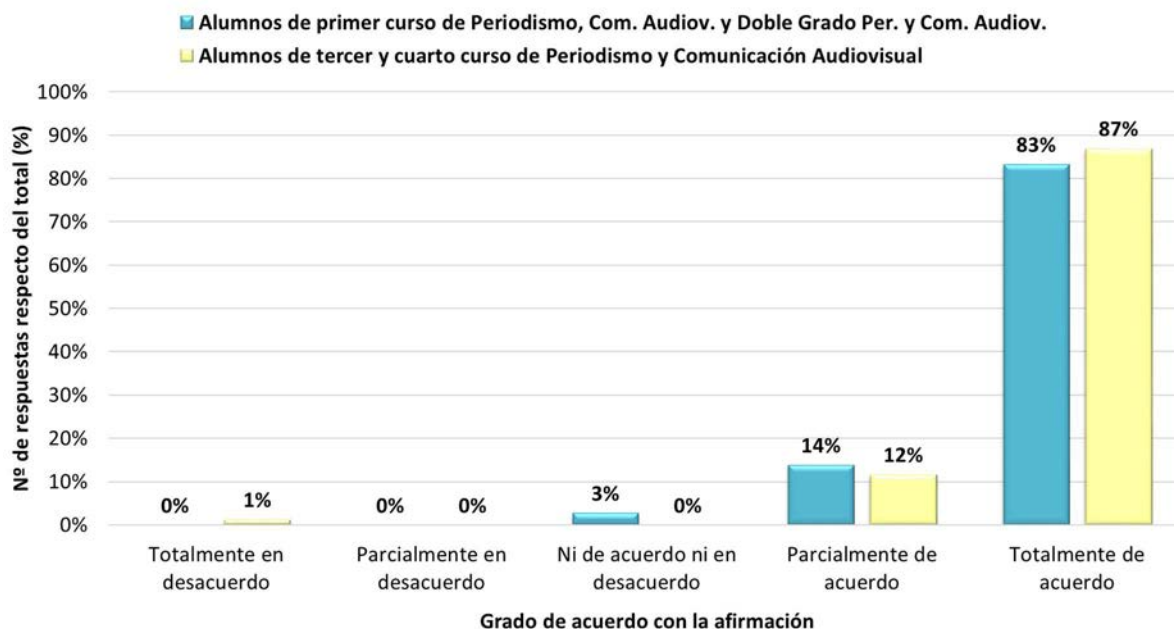


Figura 950

Pregunta E.10 - Resultados UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

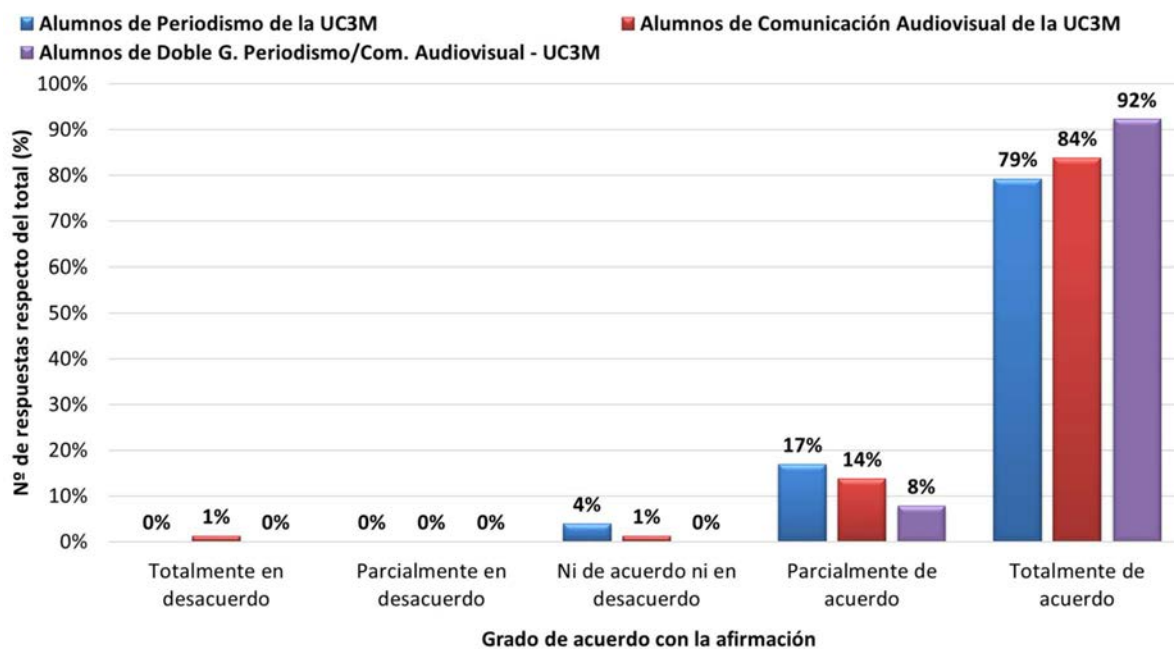


Figura 951

Pregunta E.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

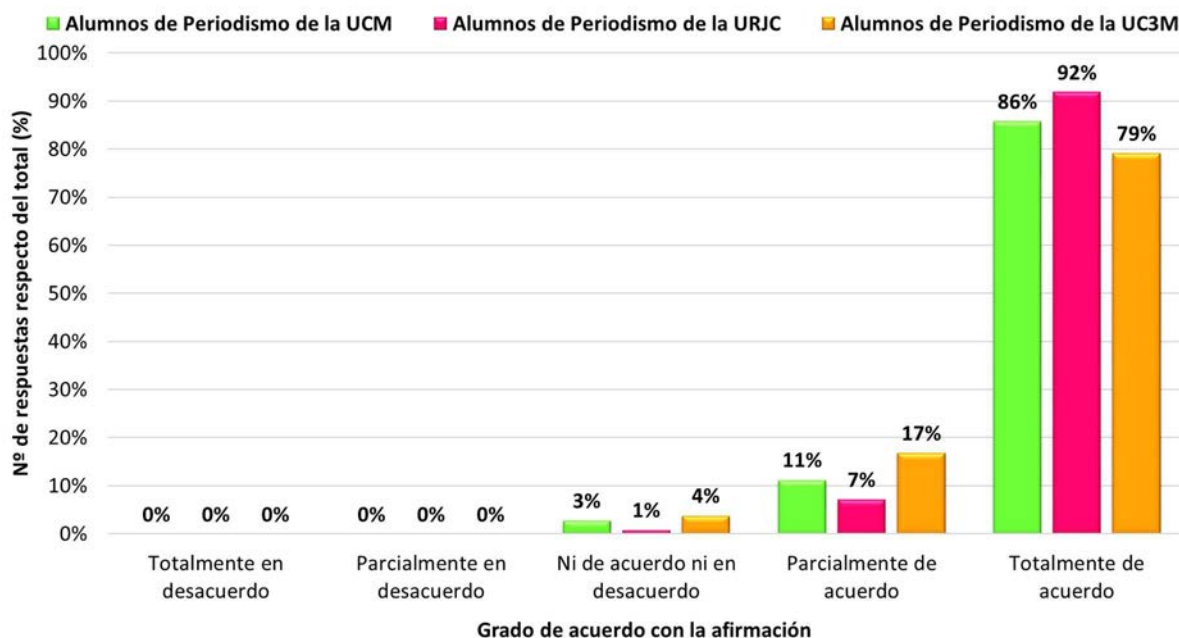
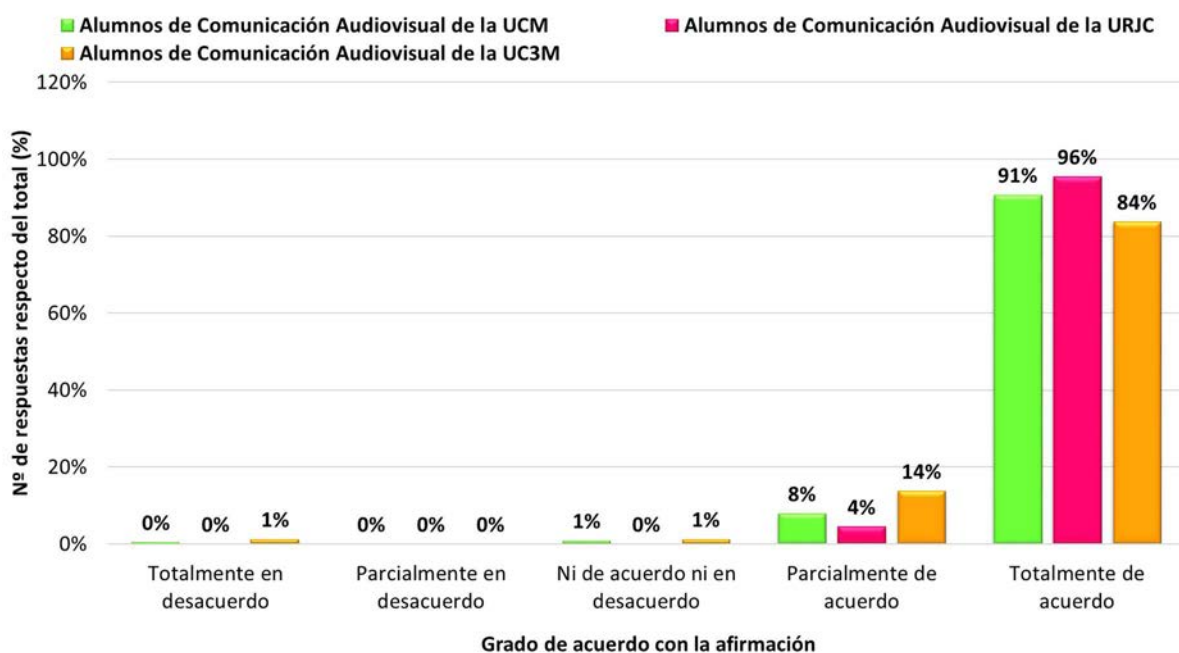


Figura 952

Pregunta E.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación Audiovisual

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje



Resultados pregunta E.10

Figura 953

Pregunta E.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

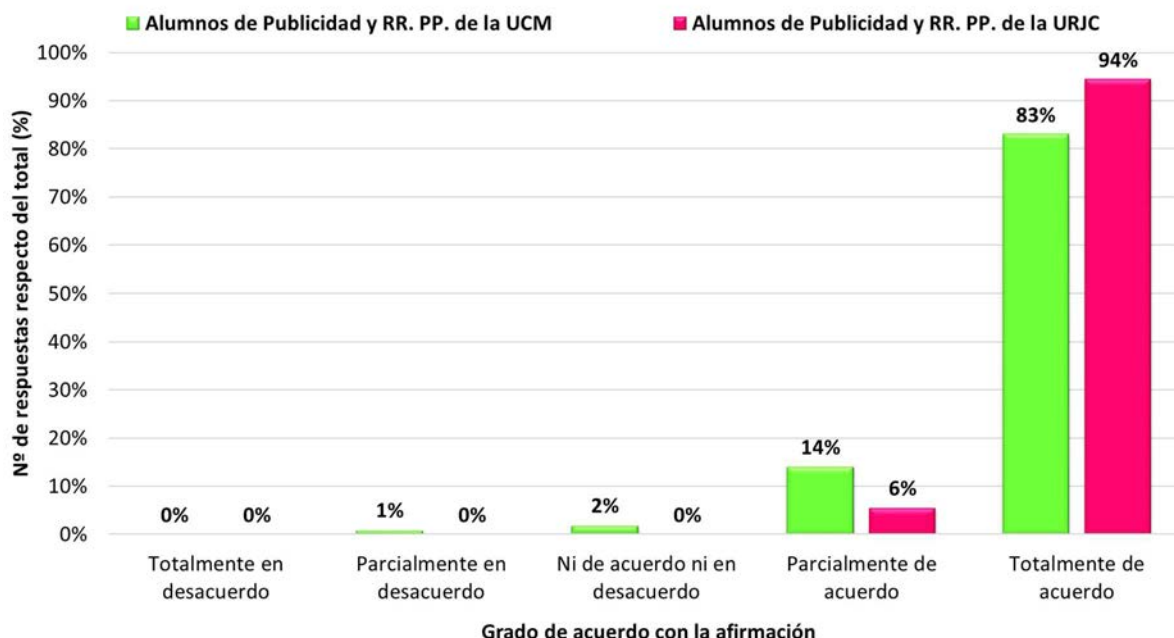


Figura 954

Pregunta E.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble grado Periodismo / Comunicación

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

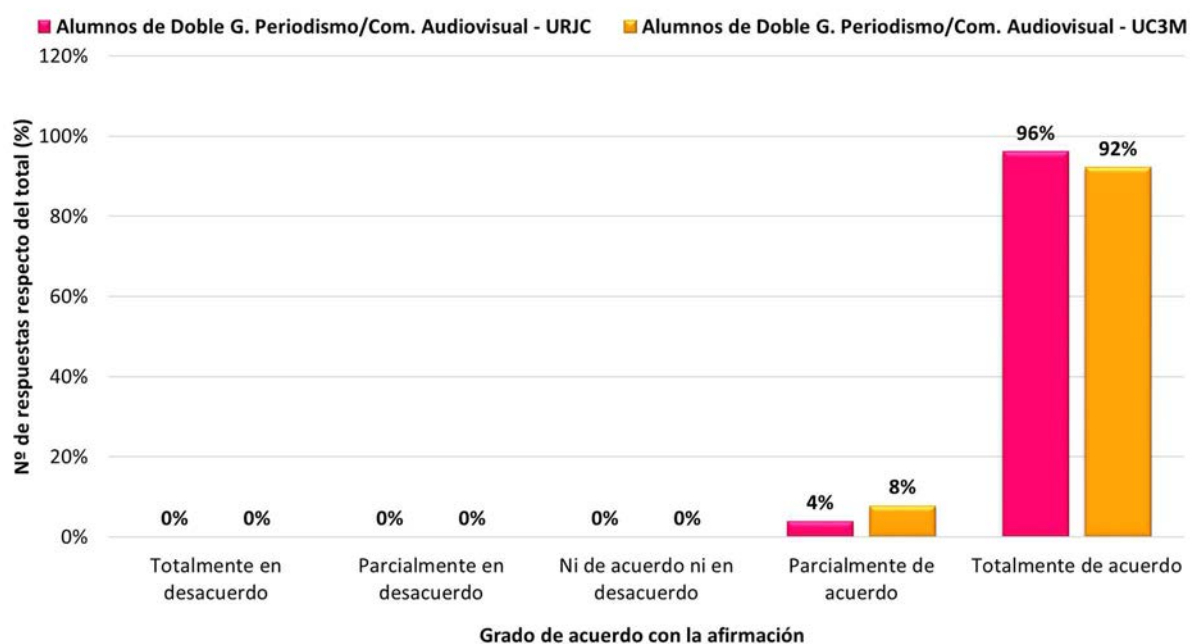


Figura 955

Pregunta E.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

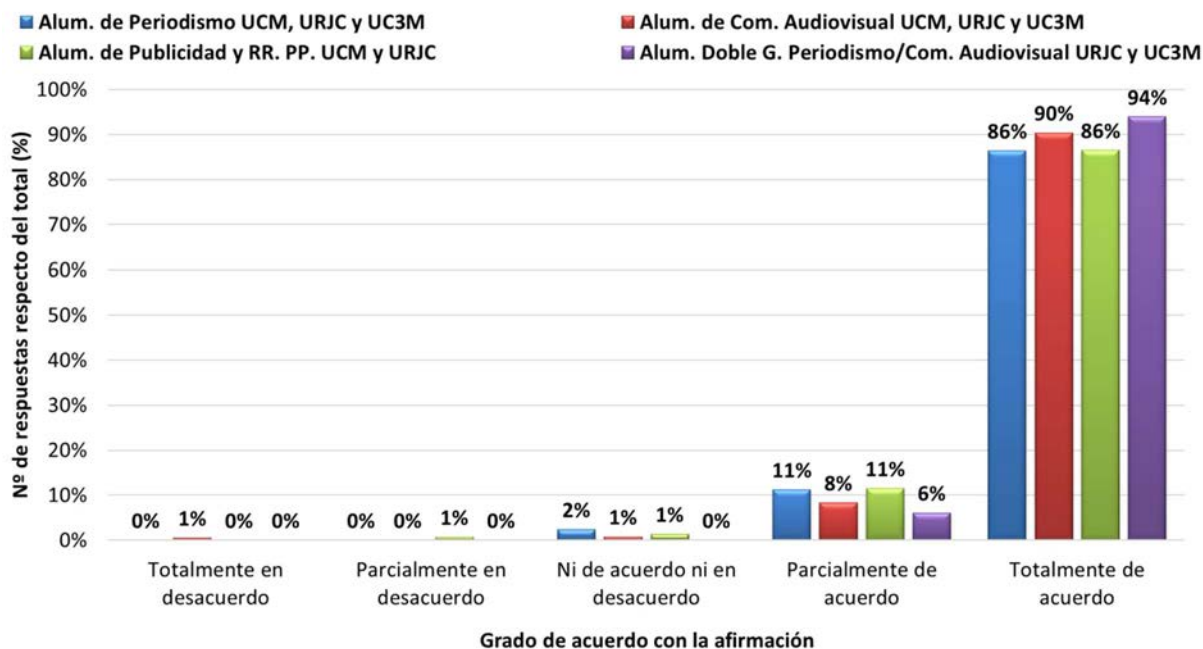
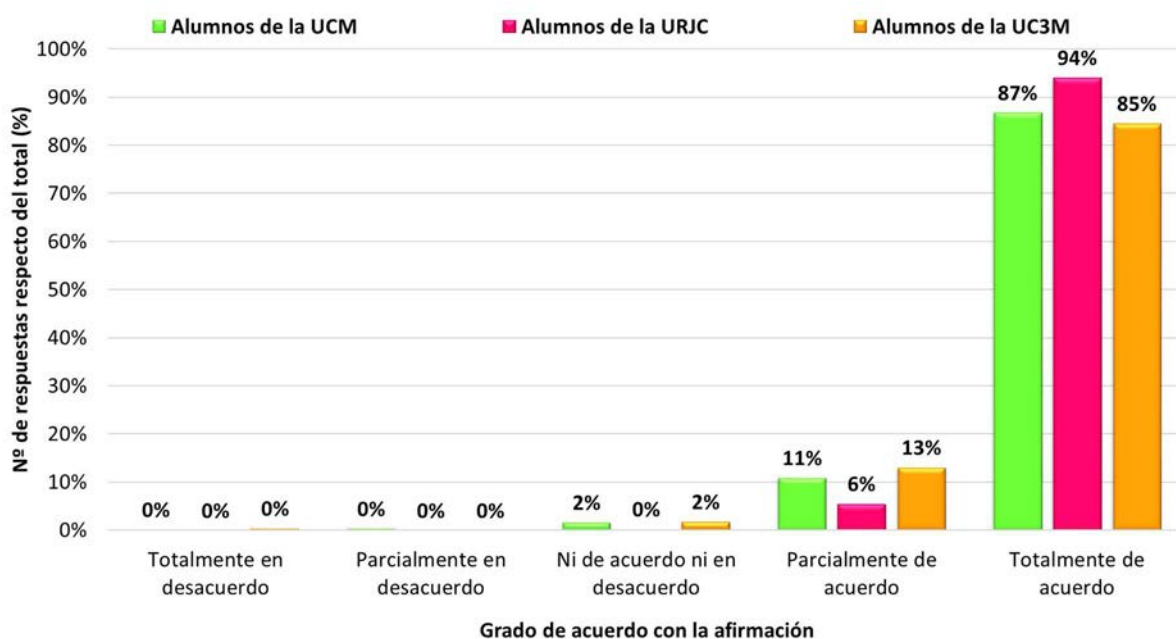


Figura 956

Pregunta E.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Indique su grado de conformidad con la siguiente afirmación: que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje



APÉNDICE C

Análisis gráfico de resultados – cruce de preguntas

C. ANÁLISIS DE PREGUNTAS CRUZADAS

C.1 Cruce de preguntas de los bloques A, B y/o C

C.1.1 Cruce de las preguntas A.01 y C.01

Figura 957

Cruce de preguntas A.01 y C.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sean buenos comunicadores muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también dominen la materia que imparten

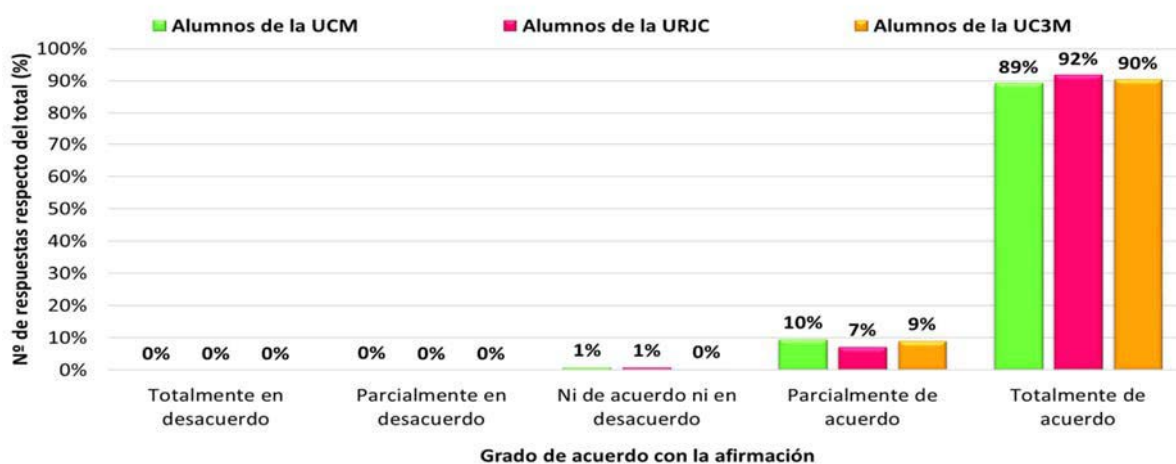


Figura 958

Cruce de preguntas A.01 y C.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sean buenos comunicadores muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también dominen la materia que imparten

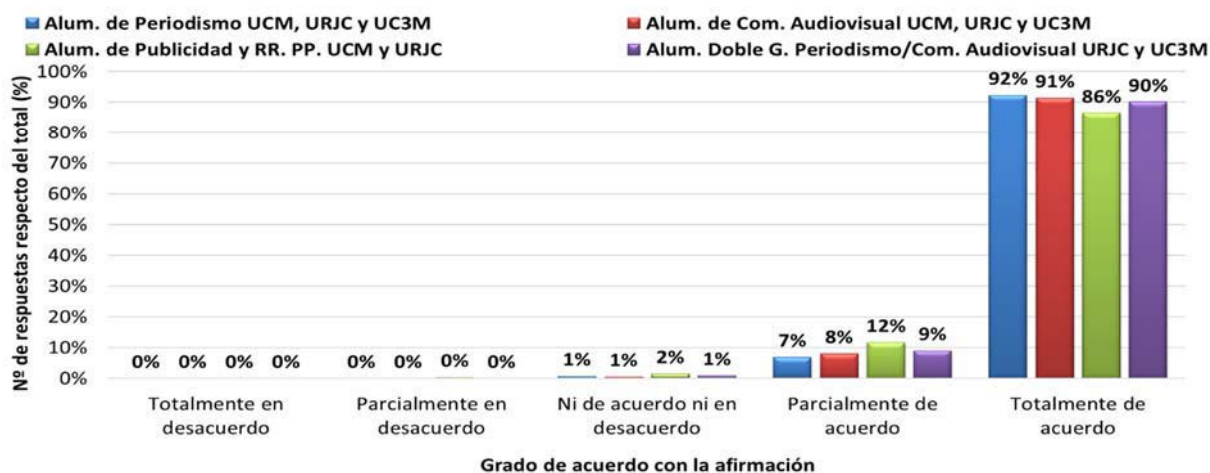


Figura 959

Cruce de preguntas A.01 y C.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores
sean buenos comunicadores
muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también
dominen la materia que imparten

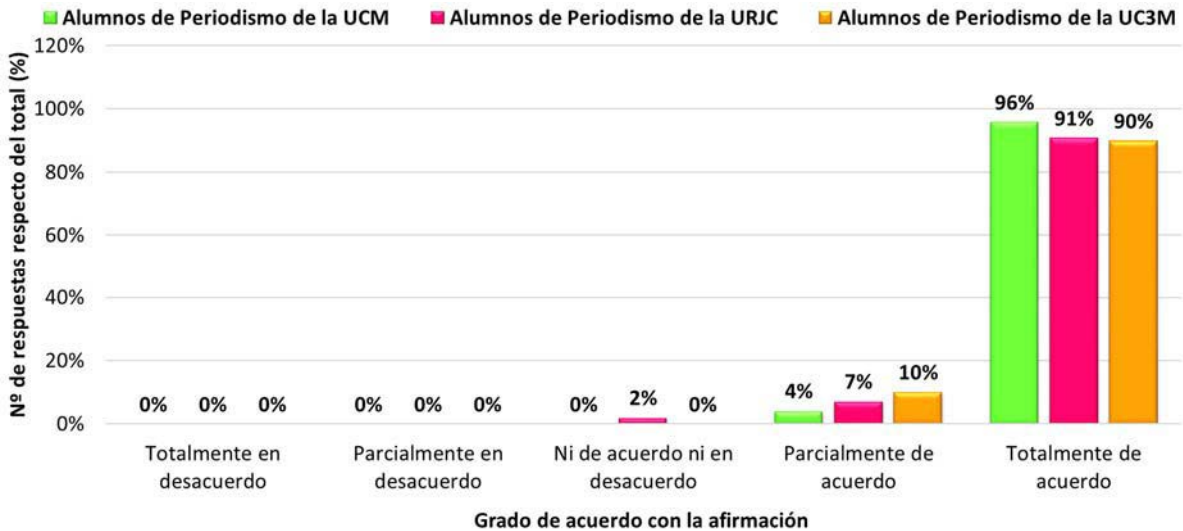


Figura 960

Cruce de preguntas A.01 y C.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores
sean buenos comunicadores
muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también
dominen la materia que imparten

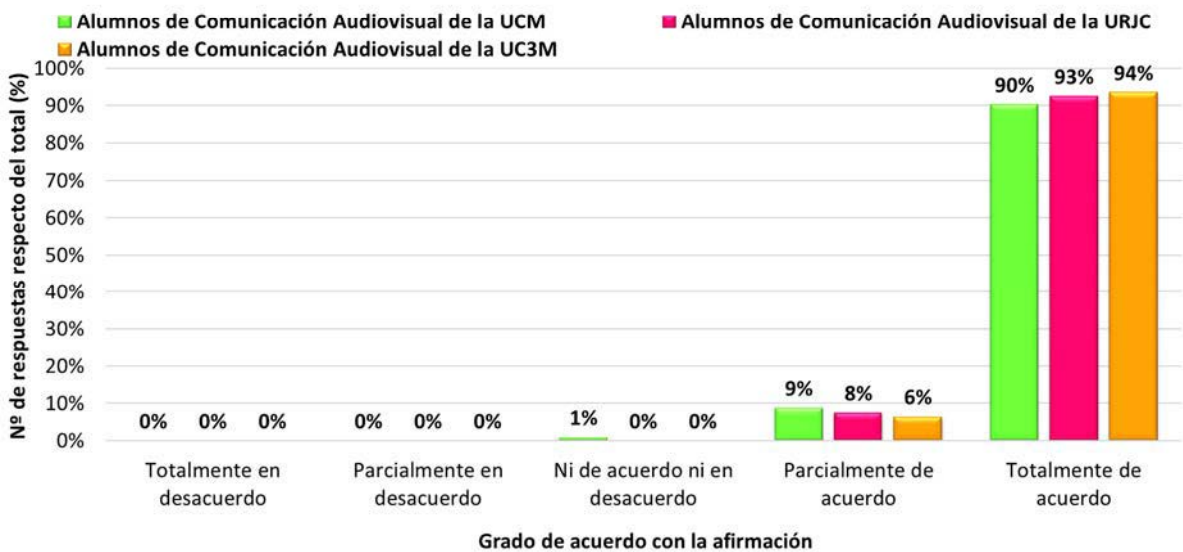


Figura 961

Cruce de preguntas A.01 y C.01 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores
sean buenos comunicadores
muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también
dominen la materia que imparten

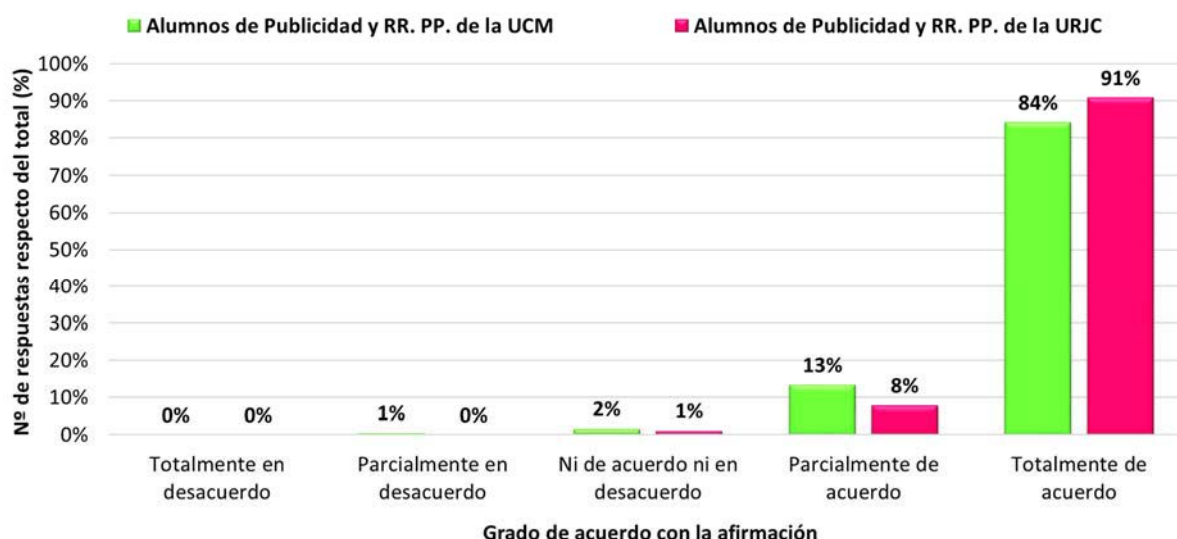
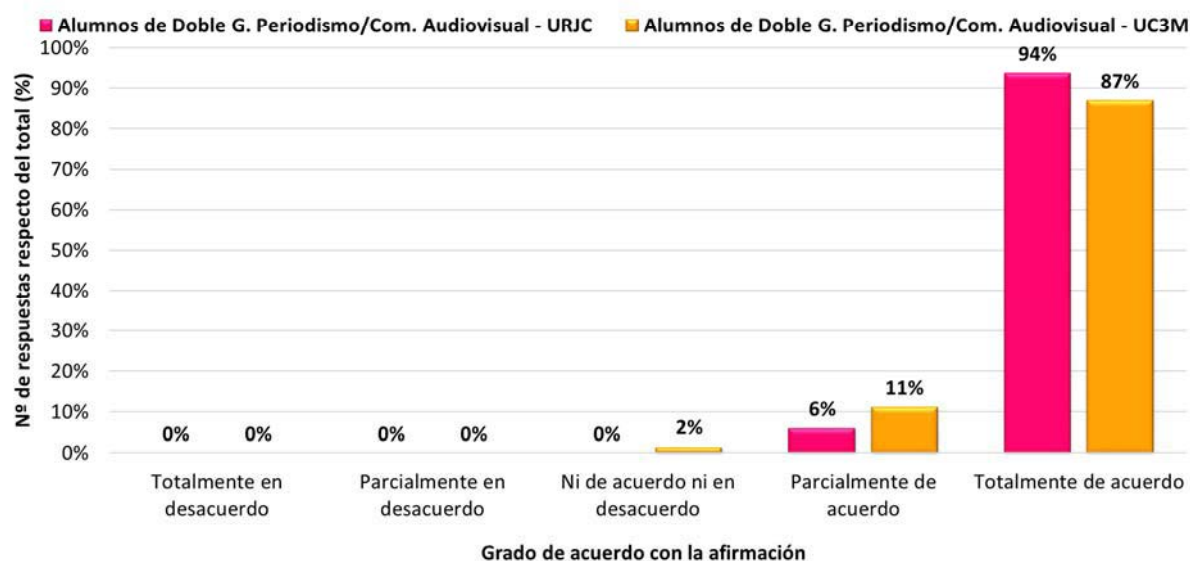


Figura 962

Cruce de preguntas A.01 y C.01 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores
sean buenos comunicadores
muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también
dominen la materia que imparten



C.1.2 Cruce de las preguntas A.02 y A.03

Figura 963

Cruce de preguntas A.02 y A.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

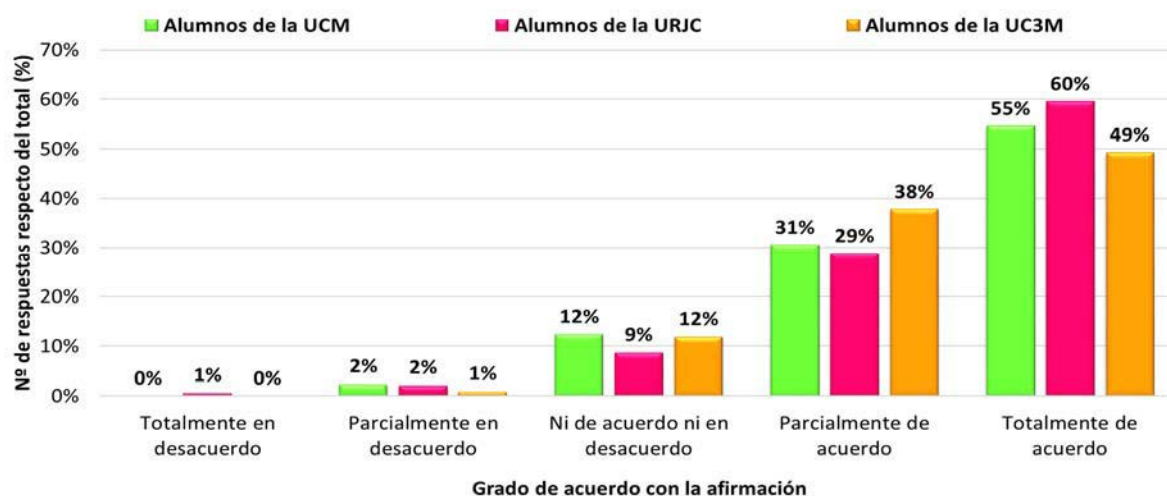


Figura 964

Cruce de preguntas A.02 y A.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

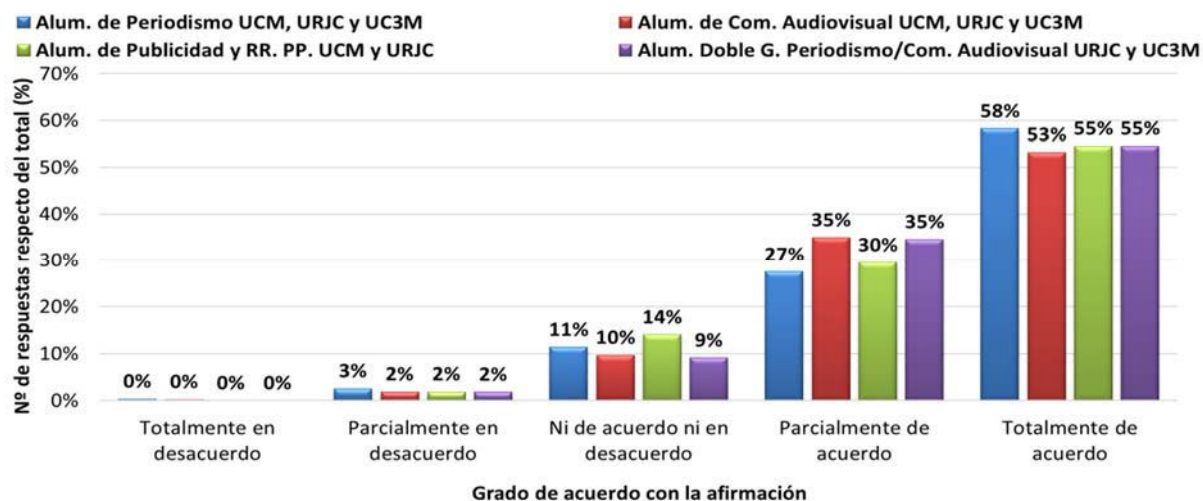


Figura 965

Cruce de preguntas A.02 y A.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

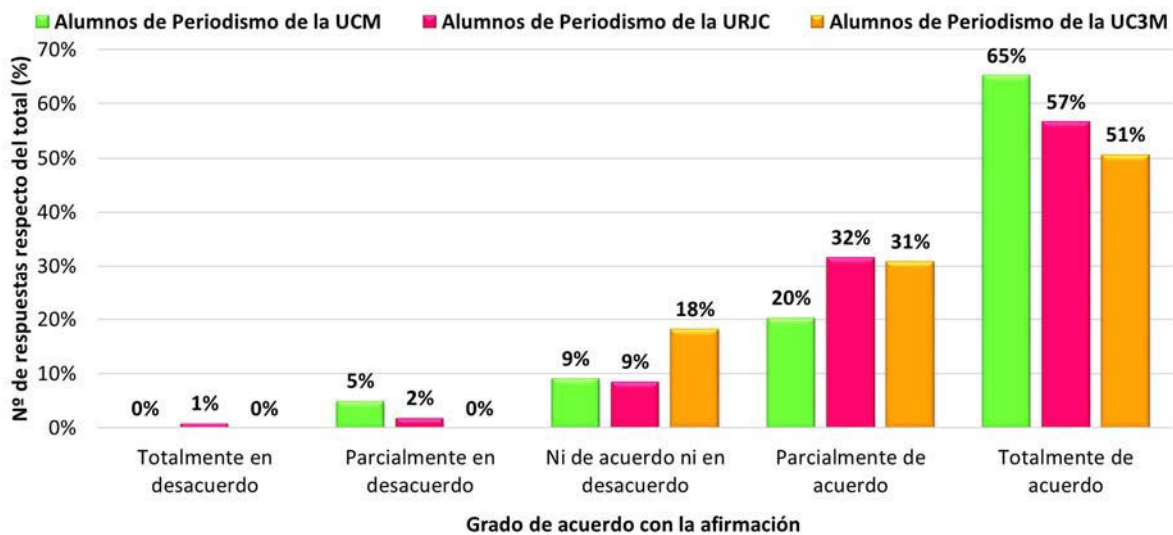


Figura 966

Cruce de preguntas A.02 y A.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

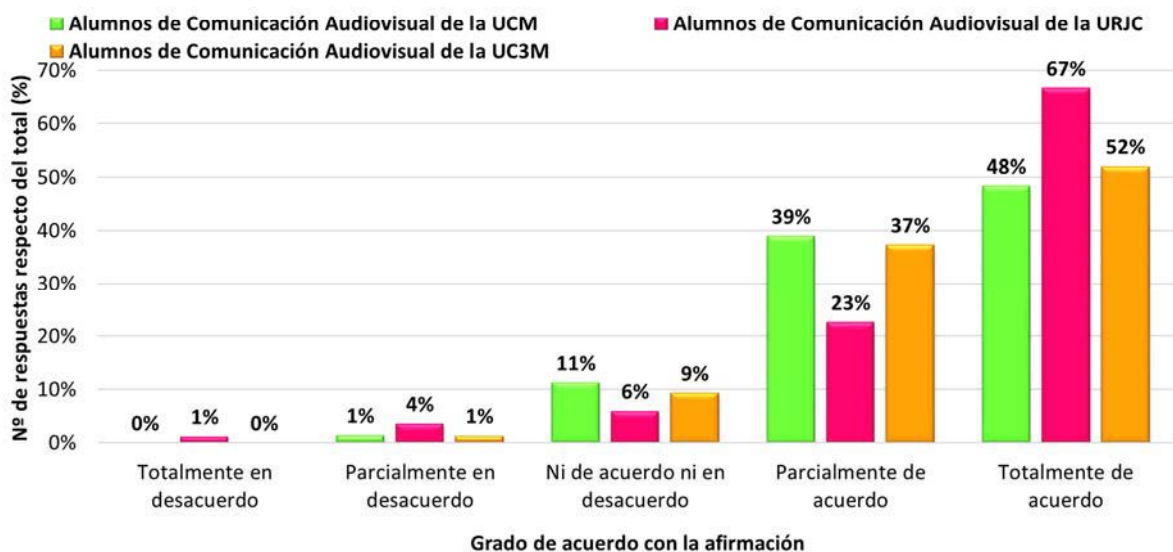


Figura 967

Cruce de preguntas A.02 y A.03 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada

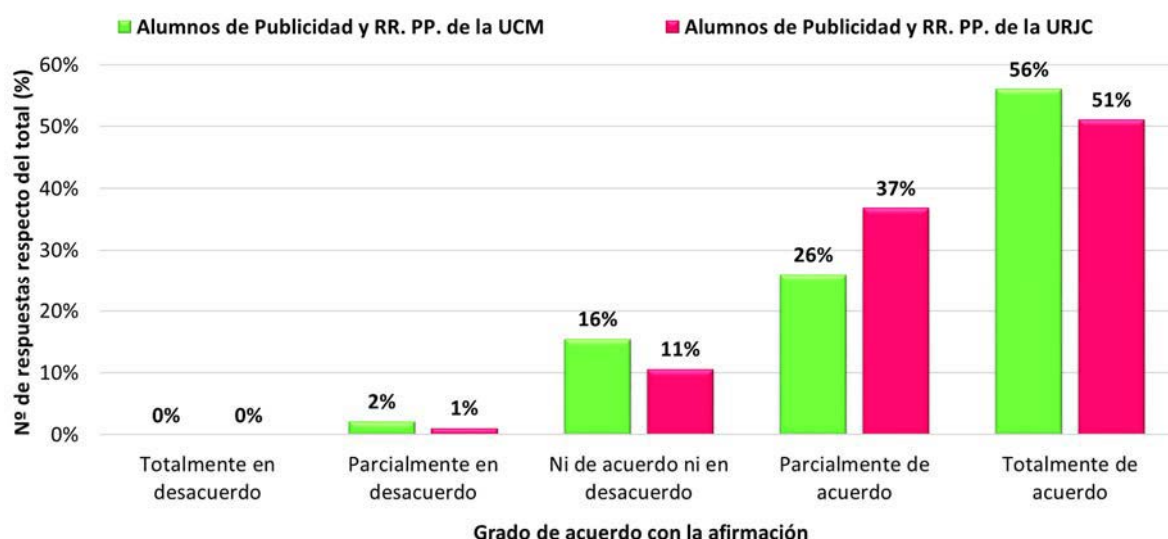
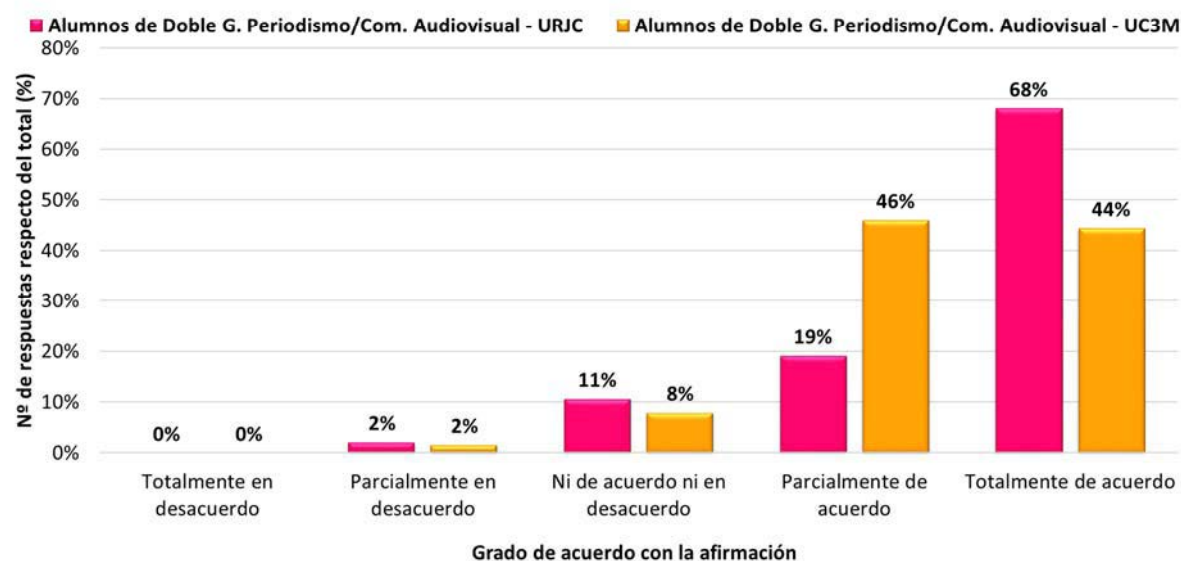


Figura 968

Cruce de preguntas A.02 y A.03 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se expresen con sencillez, en lugar de hacerlo de manera complicada



C.1.3 Cruce de las preguntas A.02 y A.04

Figura 969

Cruce de preguntas A.02 y A.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también tengan capacidad de escucha

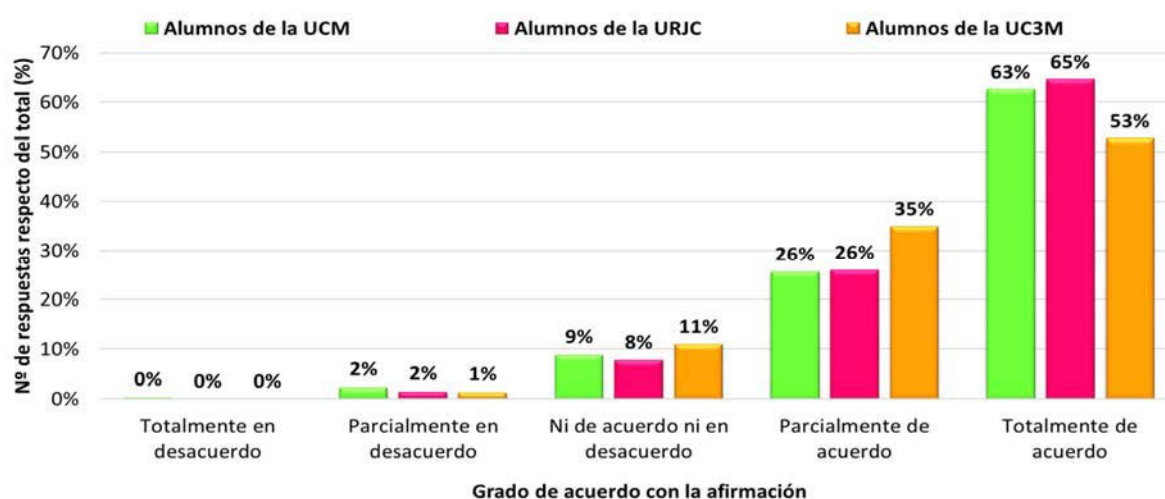


Figura 970

Cruce de preguntas A.02 y A.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también tengan capacidad de escucha

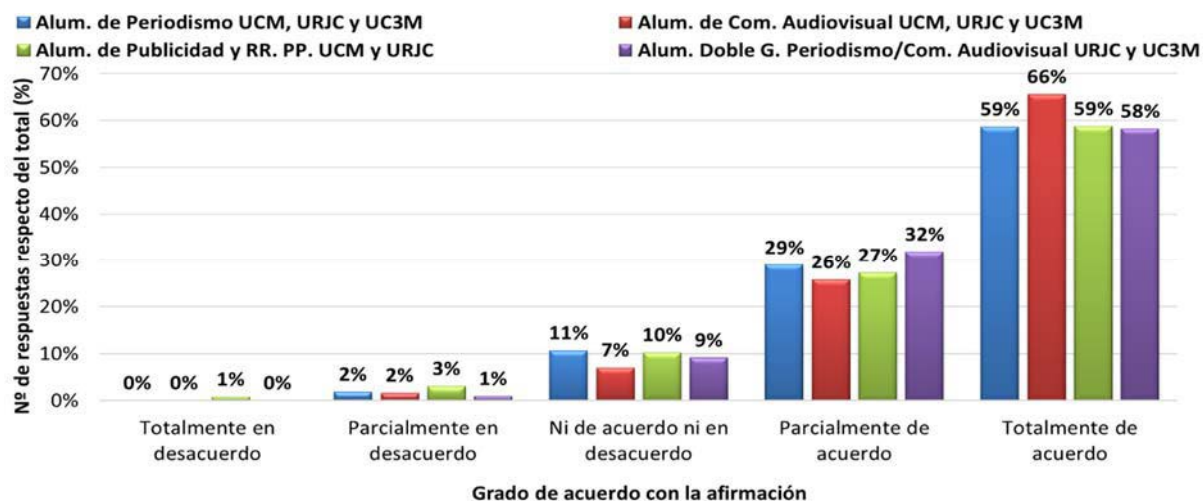


Figura 971

Cruce de preguntas A.02 y A.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también tengan capacidad de escucha

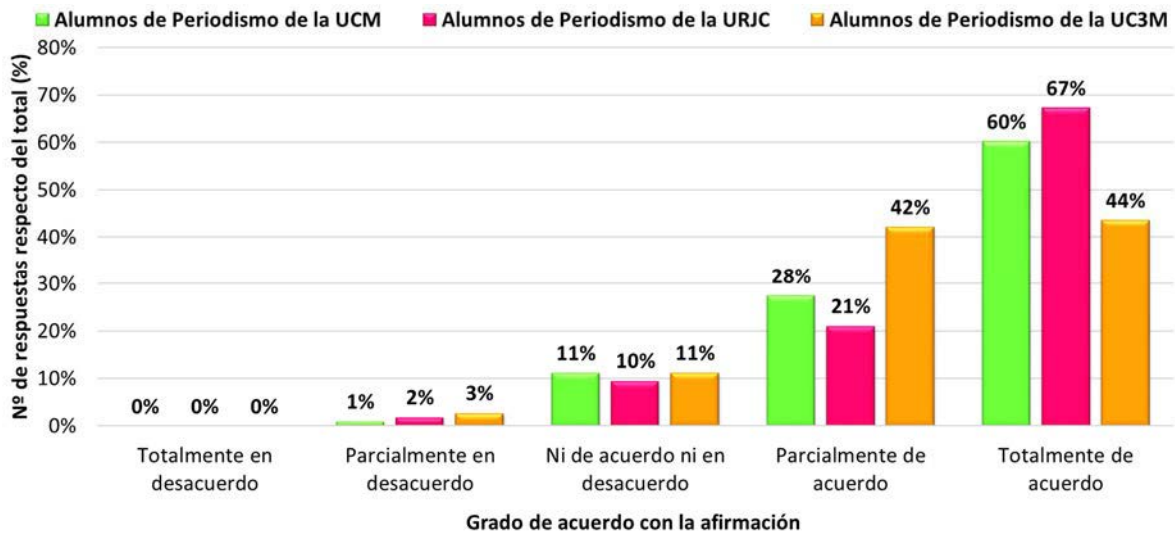


Figura 972

Cruce de preguntas A.02 y A.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también tengan capacidad de escucha

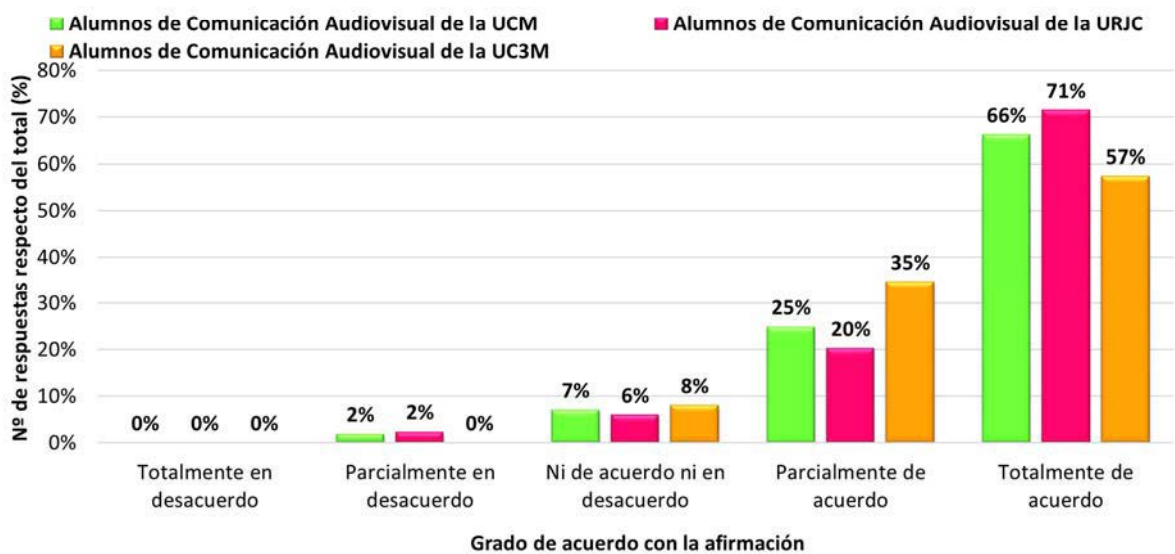


Figura 973

Cruce de preguntas A.02 y A.04 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también tengan capacidad de escucha

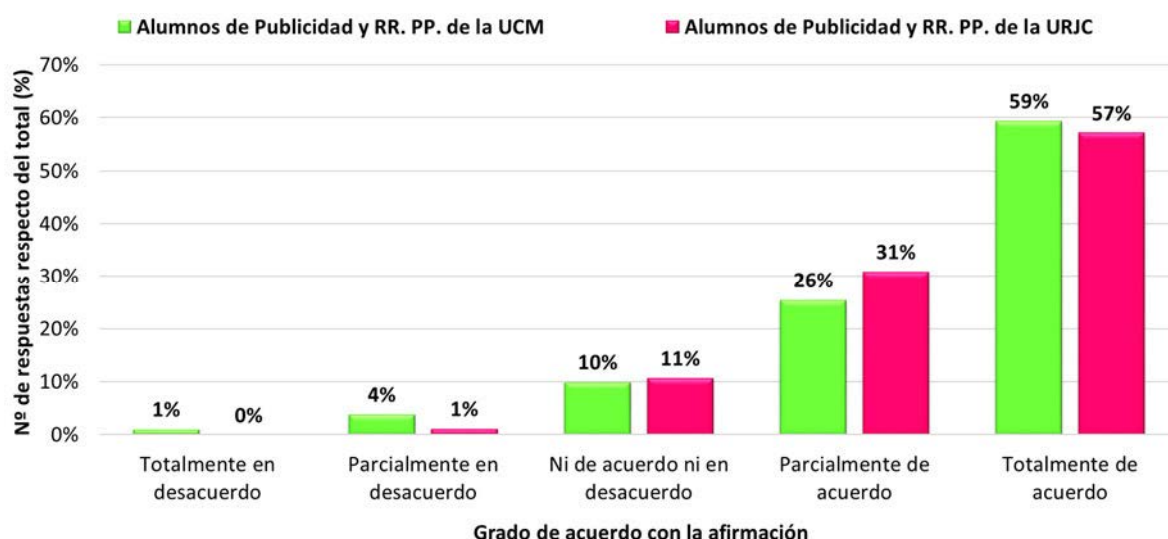
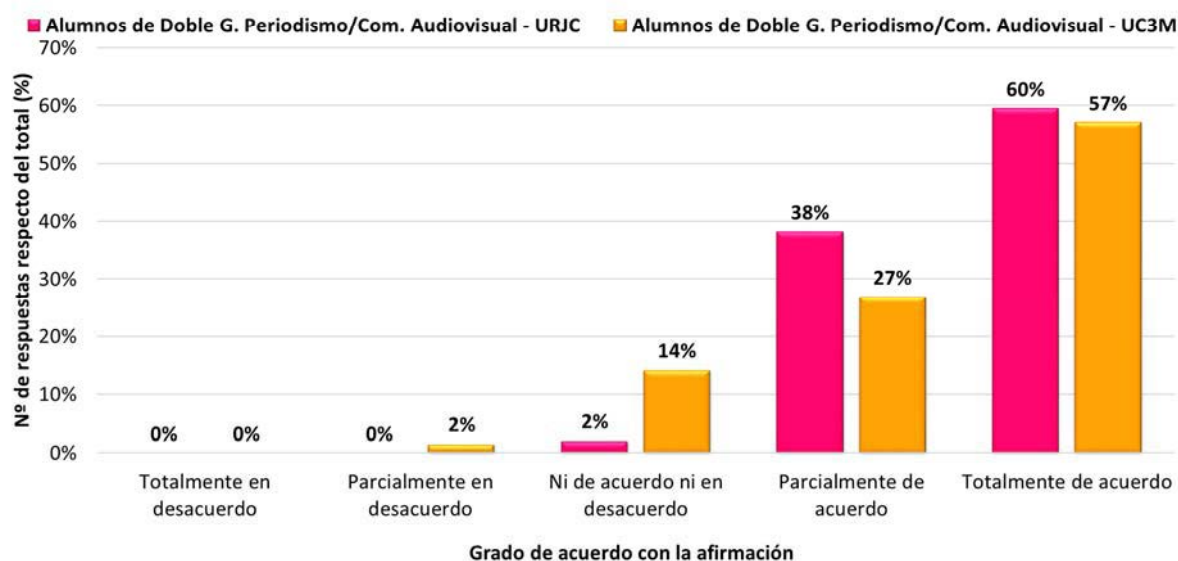


Figura 974

Cruce de preguntas A.02 y A.04 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores hablen con claridad y tengan facilidad de palabra muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también tengan capacidad de escucha



C.1.4 Cruce de las preguntas A.05 y A.08

Figura 975

Cruce de preguntas A.05 y A.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sean cercanos en lugar de distantes muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

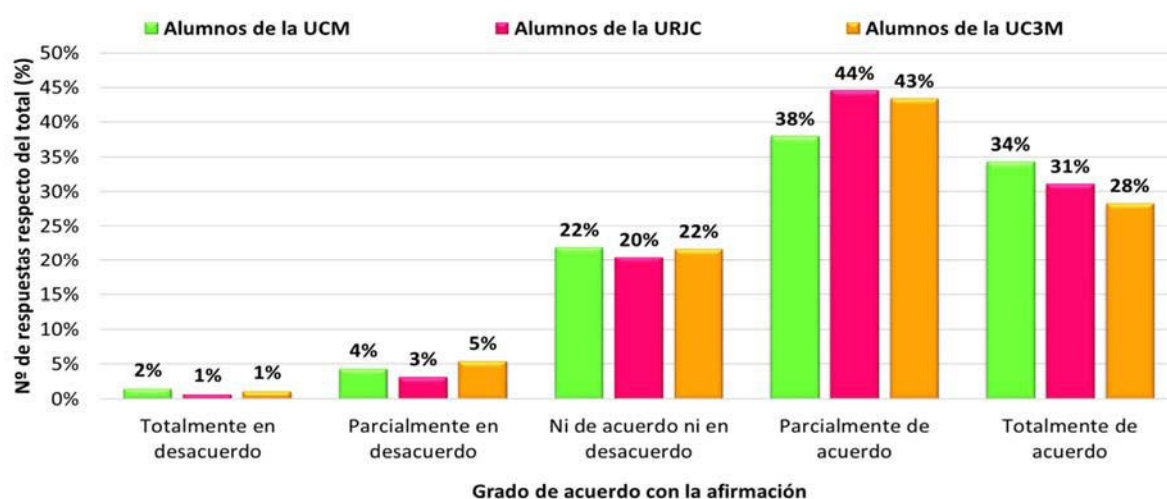


Figura 976

Cruce de preguntas A.05 y A.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sean cercanos en lugar de distantes muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

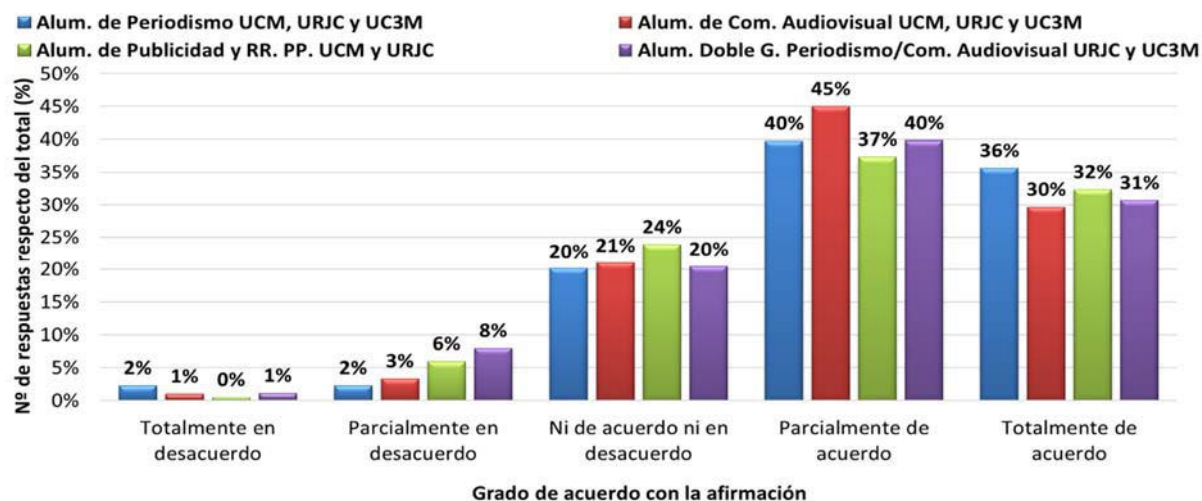


Figura 977

Cruce de preguntas A.05 y A.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sean cercanos en lugar de distantes muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

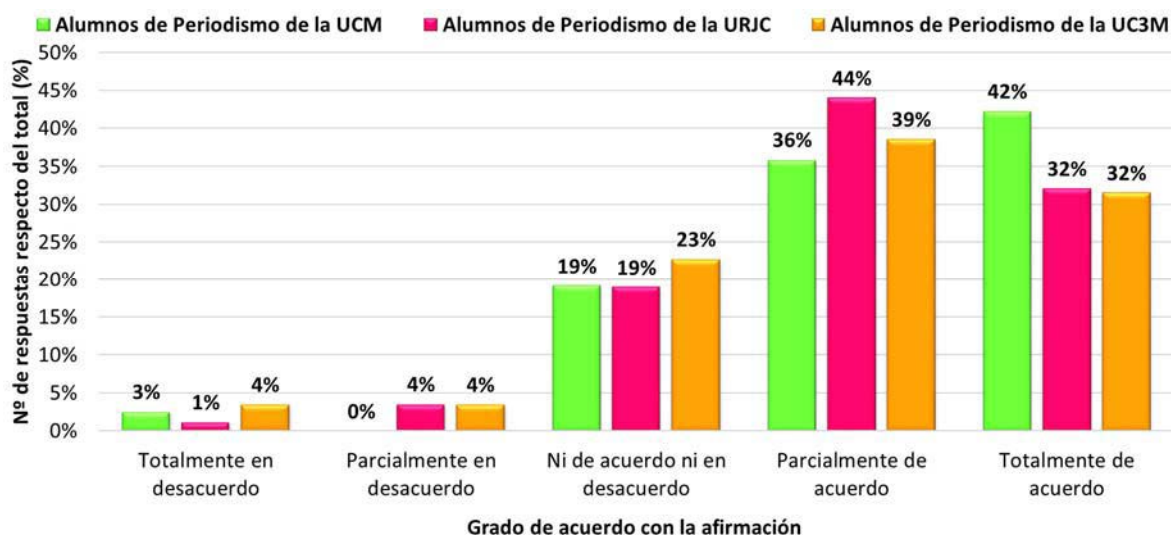


Figura 978

Cruce de preguntas A.05 y A.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sean cercanos en lugar de distantes muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

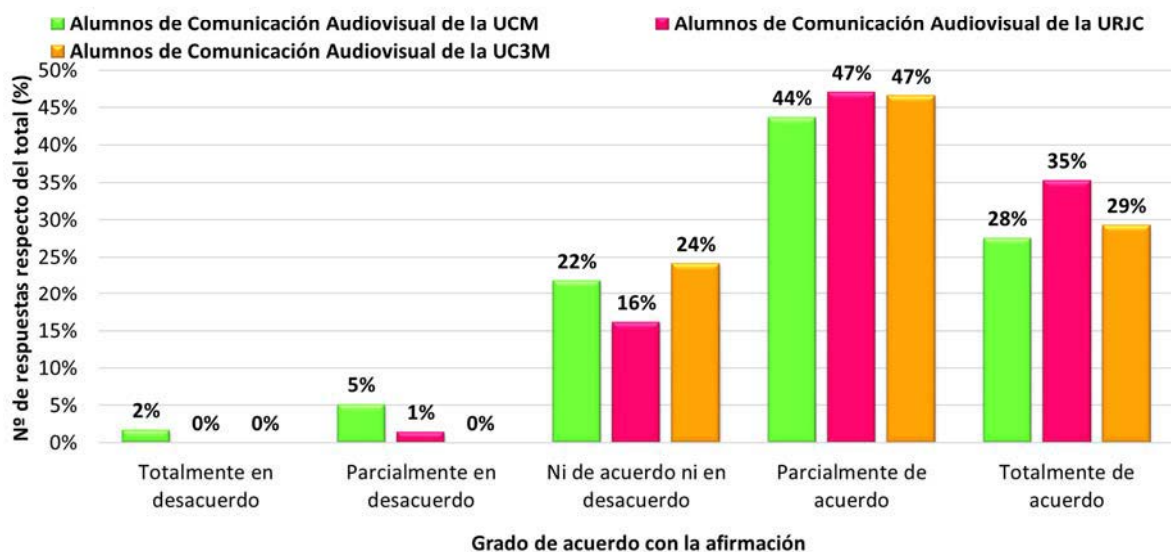


Figura 979

Cruce de preguntas A.05 y A.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sean cercanos en lugar de distantes muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades

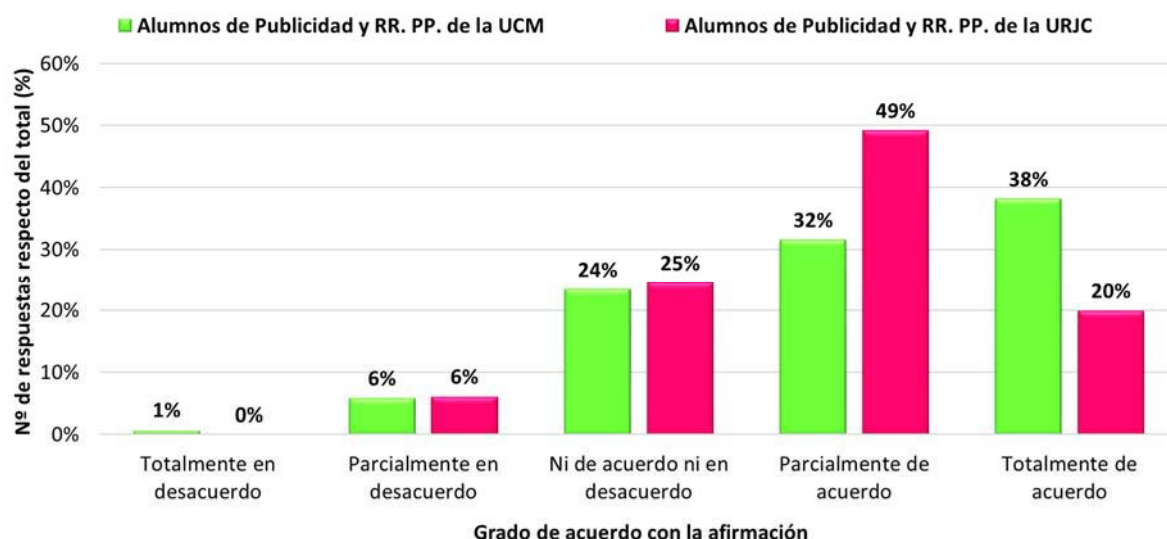
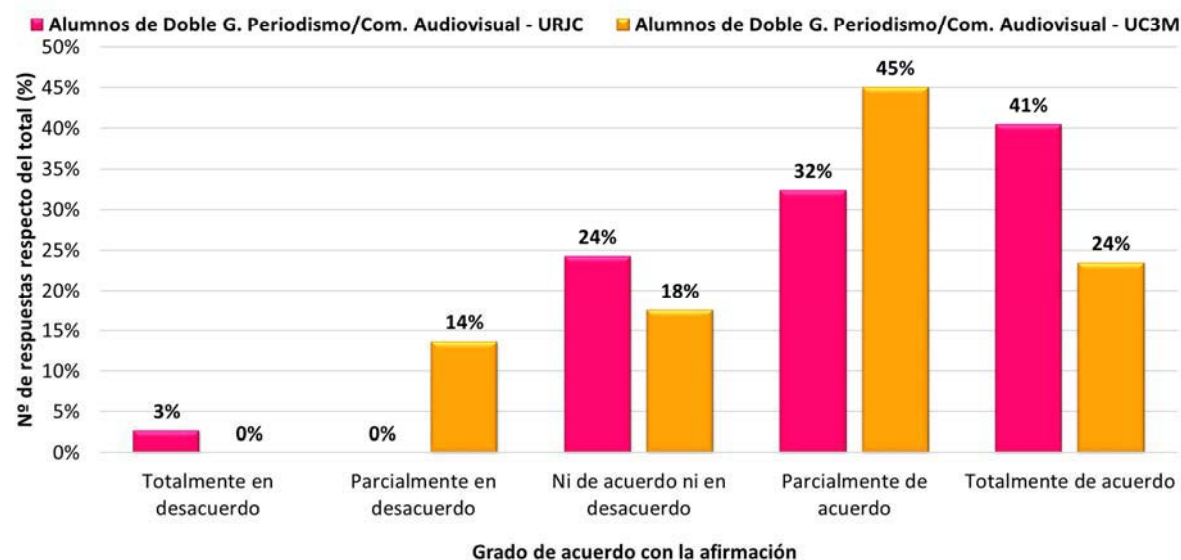


Figura 980

Cruce de preguntas A.05 y A.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sean cercanos en lugar de distantes muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades



C.1.5 Cruce de las preguntas A.08 y A.09

Figura 981

Cruce de preguntas A.08 y A.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

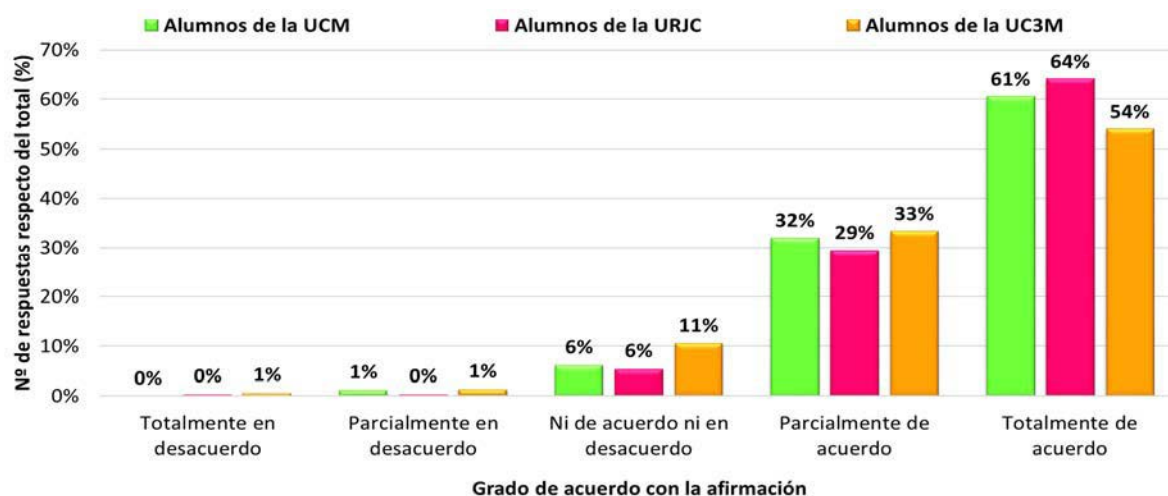


Figura 982

Cruce de preguntas A.08 y A.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

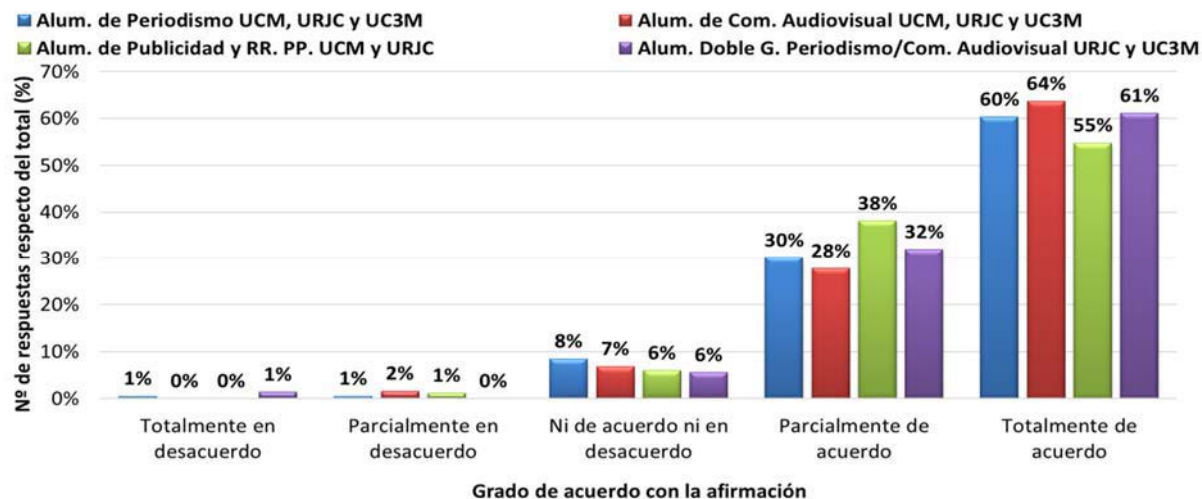


Figura 983

Cruce de preguntas A.08 y A.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

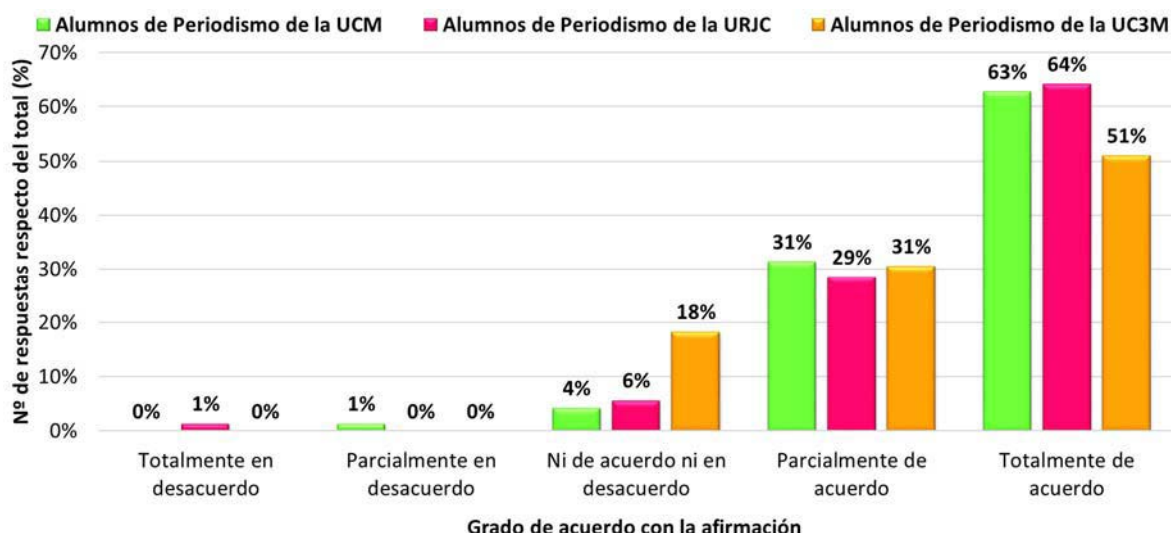


Figura 984

Cruce de preguntas A.08 y A.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

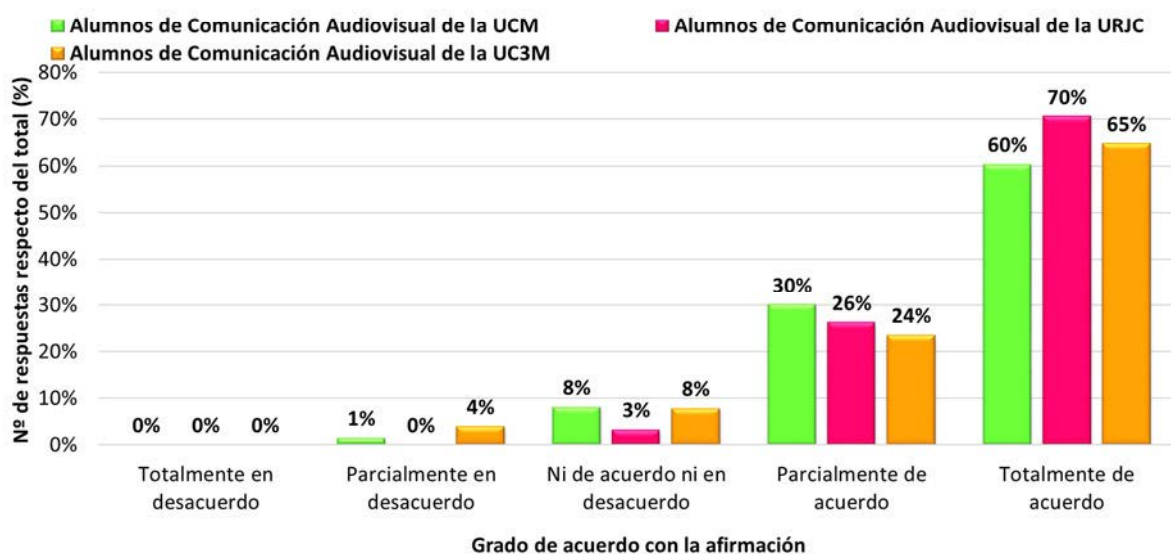


Figura 985

Cruce de preguntas A.08 y A.09 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente

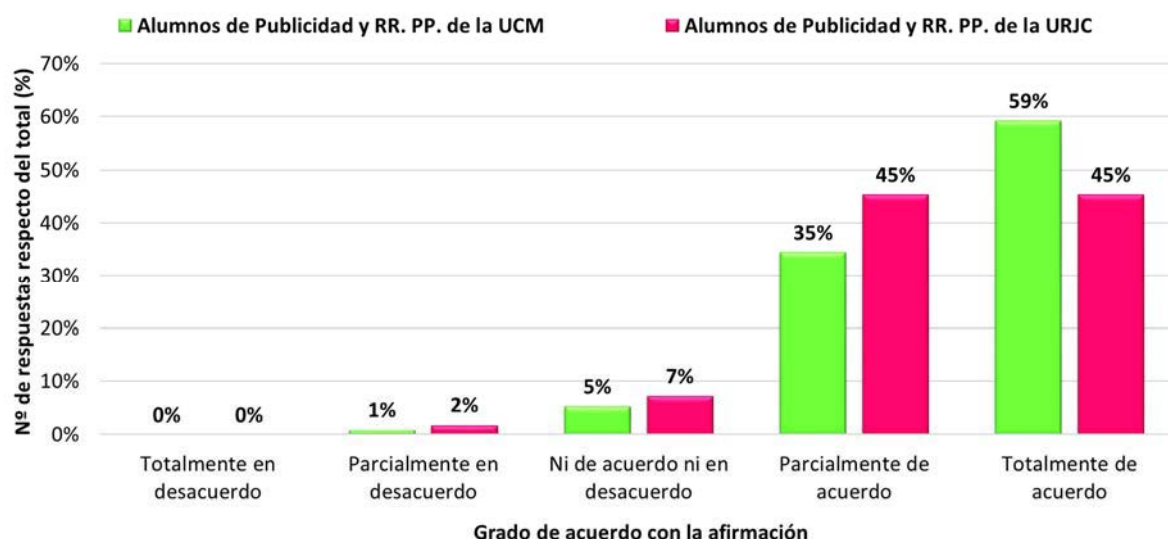
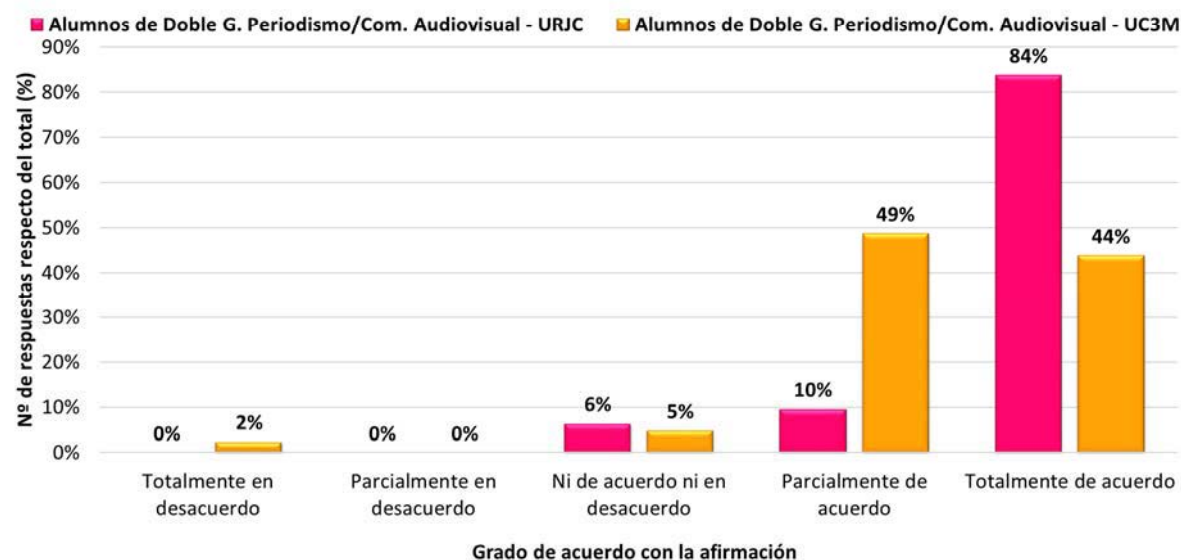


Figura 986

Cruce de preguntas A.08 y A.09 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente



C.1.6 Cruce de las preguntas A.08 y B.02

Figura 987

Cruce de preguntas A.08 y B.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

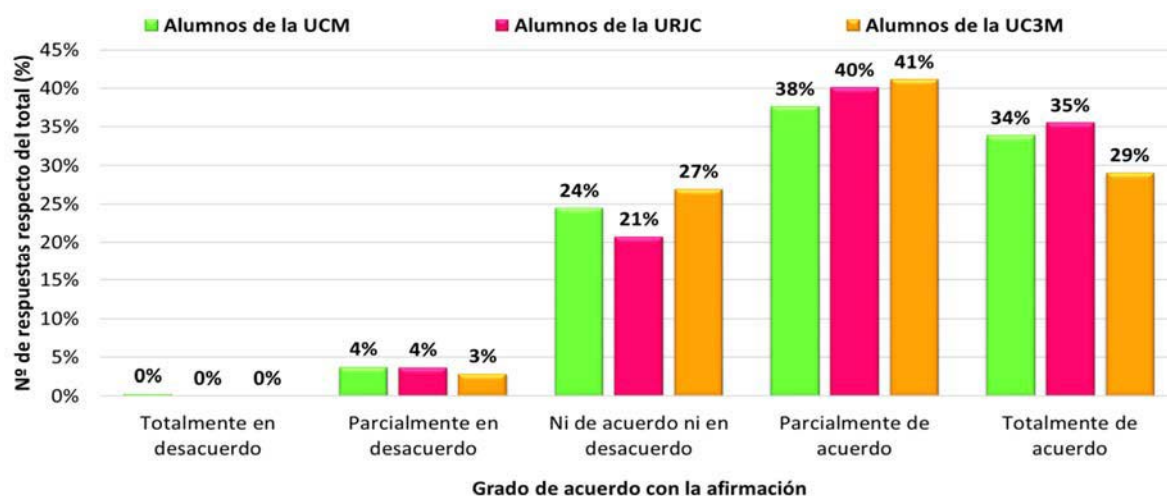


Figura 988

Cruce de preguntas A.08 y B.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

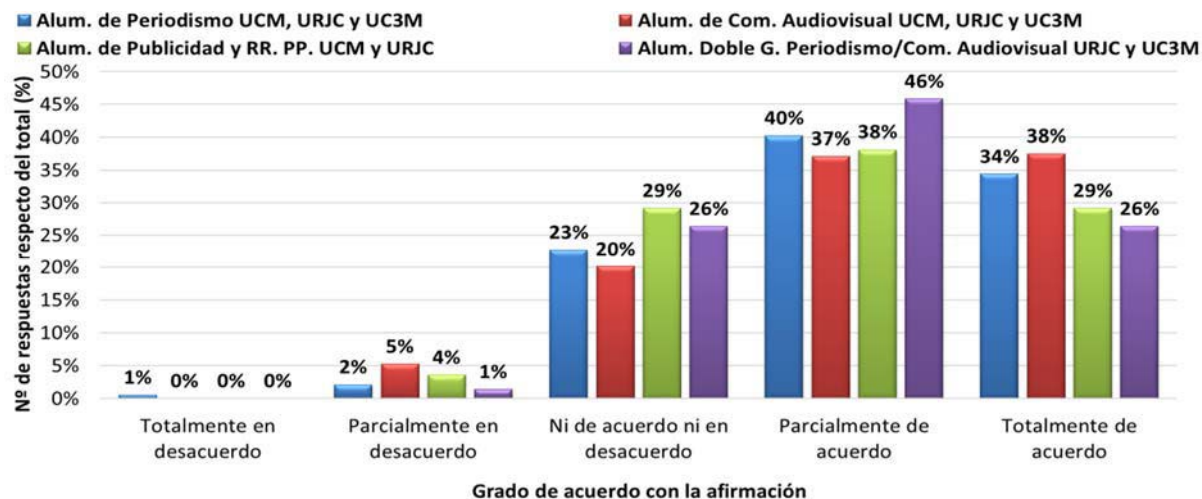


Figura 989

Cruce de preguntas A.08 y B.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

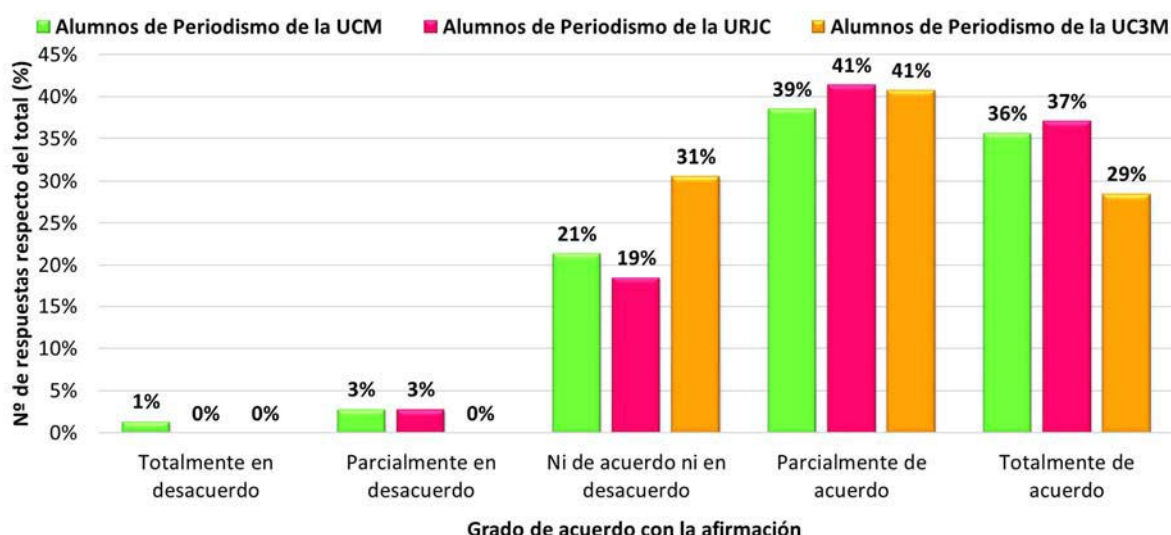


Figura 990

Cruce de preguntas A.08 y B.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

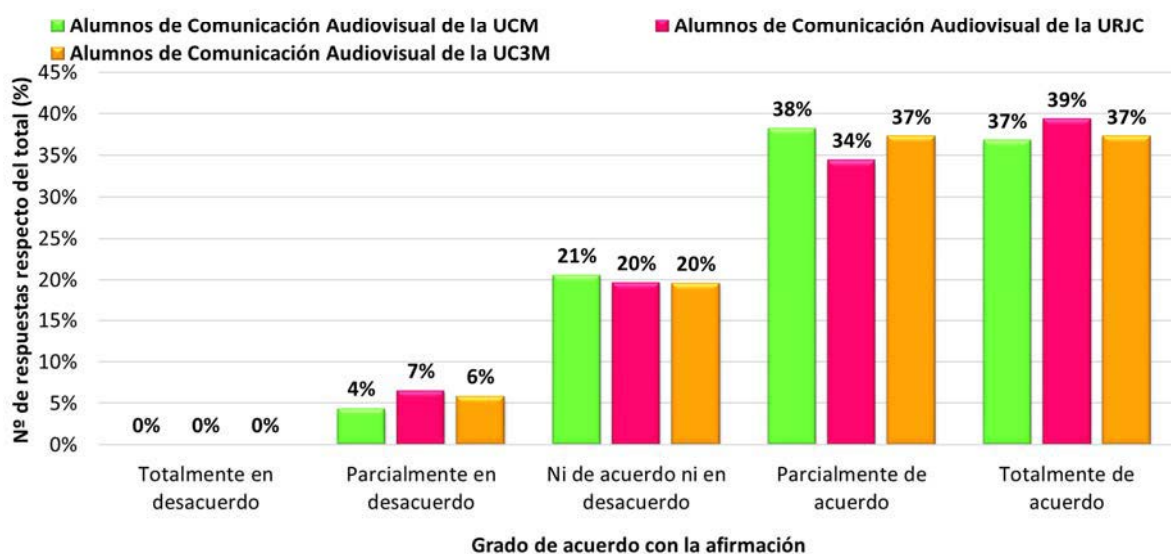


Figura 991

Cruce de preguntas A.08 y B.02 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance

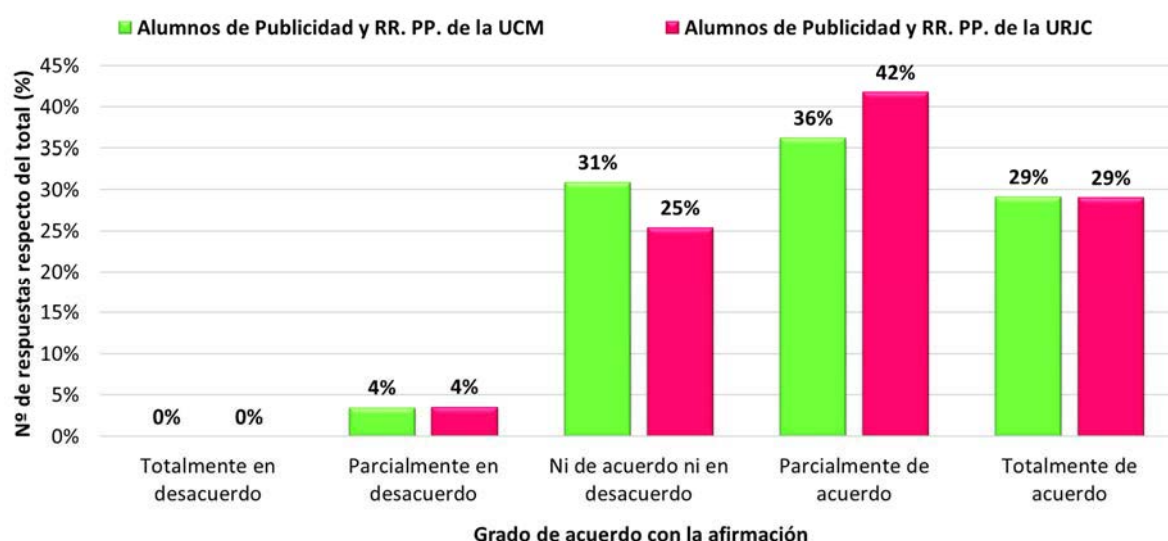
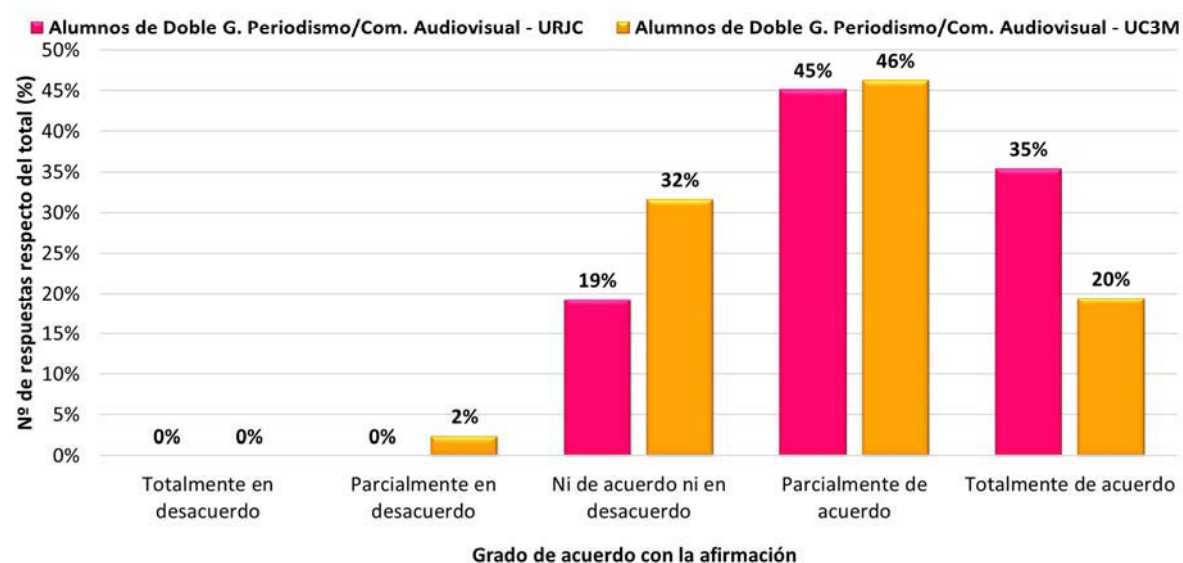


Figura 992

Cruce de preguntas A.08 y B.02 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan su nombre, le demuestren empatía, conozcan sus necesidades y le ayuden en función de sus capacidades muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance



C.1.7 Cruce de las preguntas A.09 y A.13

Figura 993

Cruce de preguntas A.09 y A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a razonar lo que aprende

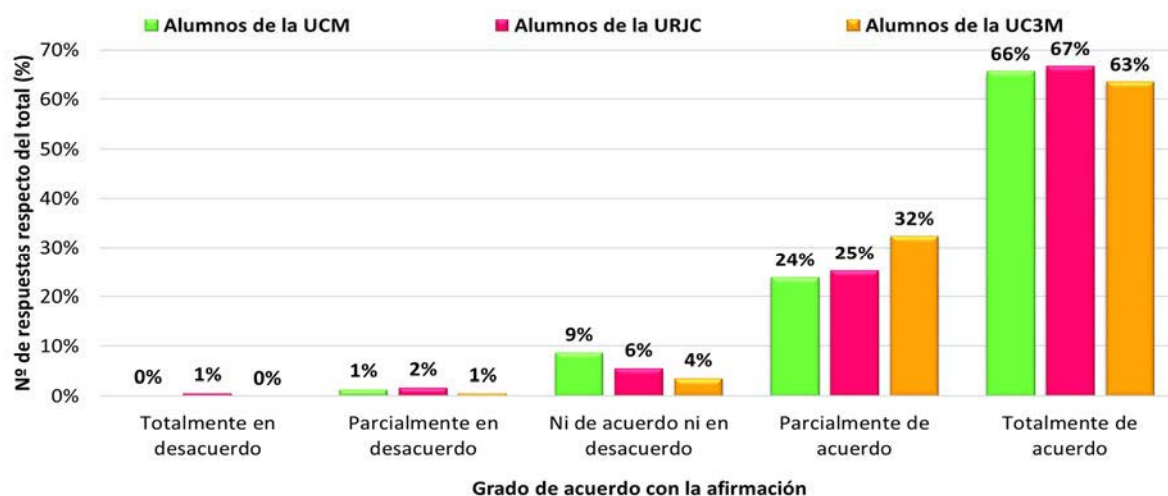


Figura 994

Cruce de preguntas A.09 y A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a razonar lo que aprende

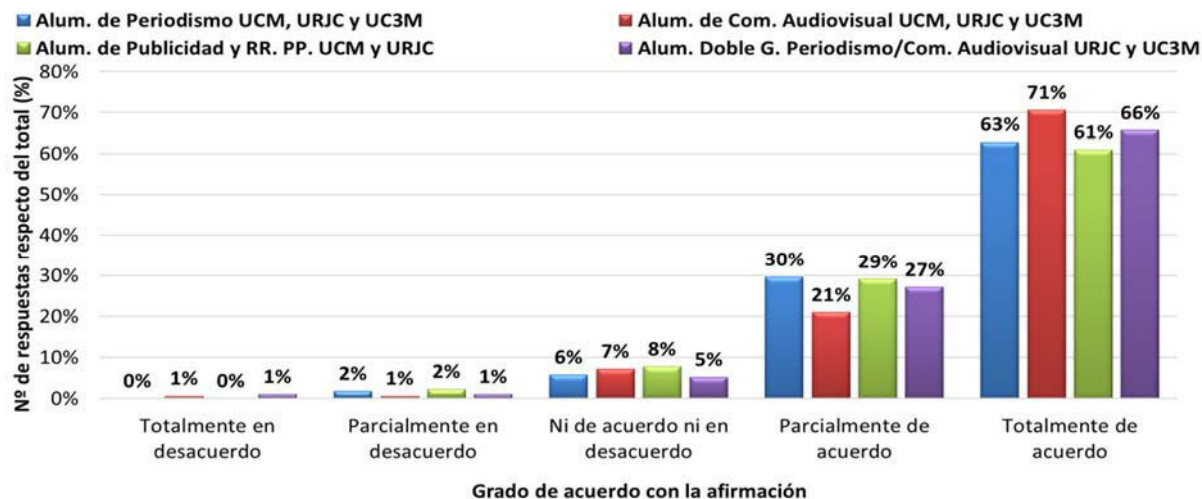


Figura 995

Cruce de preguntas A.09 y A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a razonar lo que aprende

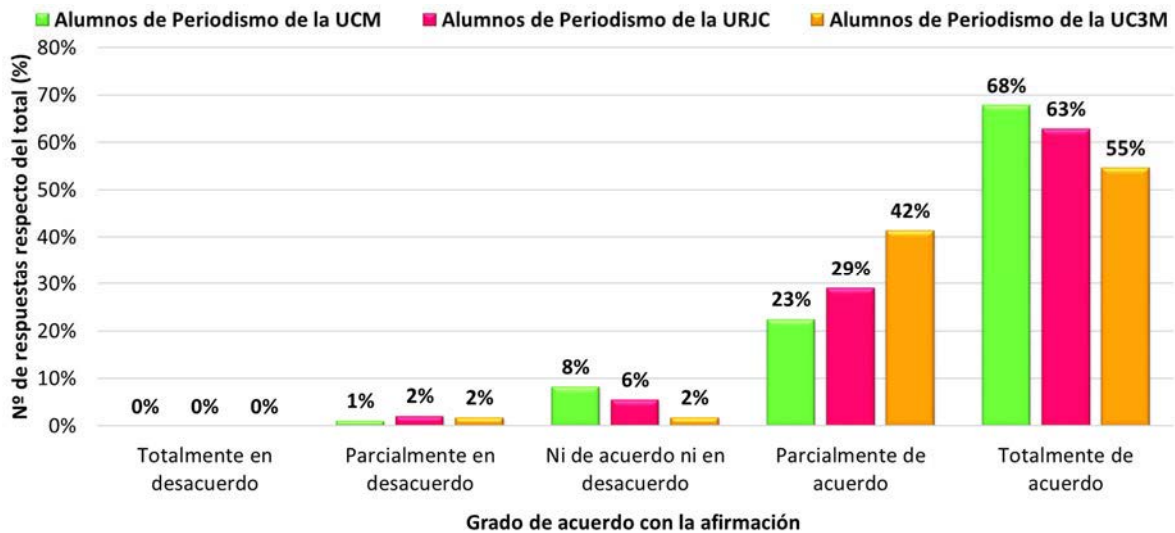


Figura 996

Cruce de preguntas A.09 y A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a razonar lo que aprende

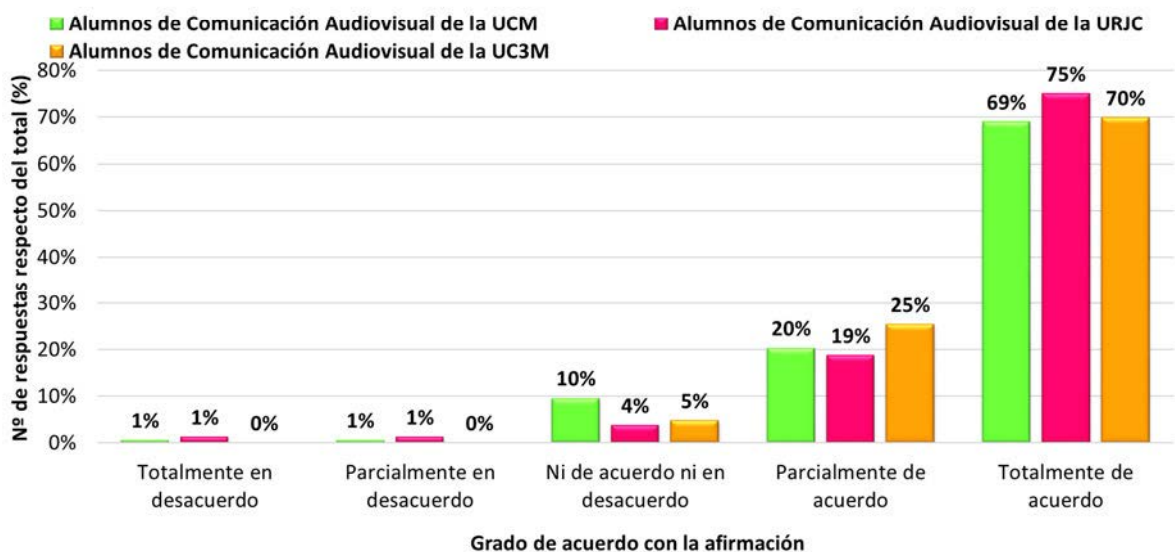


Figura 997

Cruce de preguntas A.09 y A.13 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a razonar lo que aprende

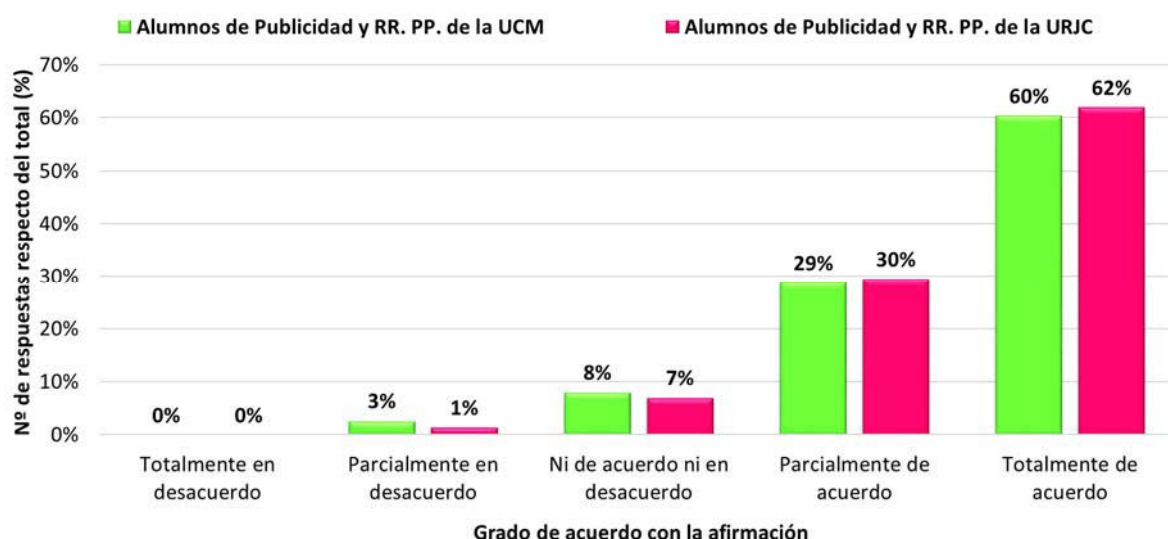
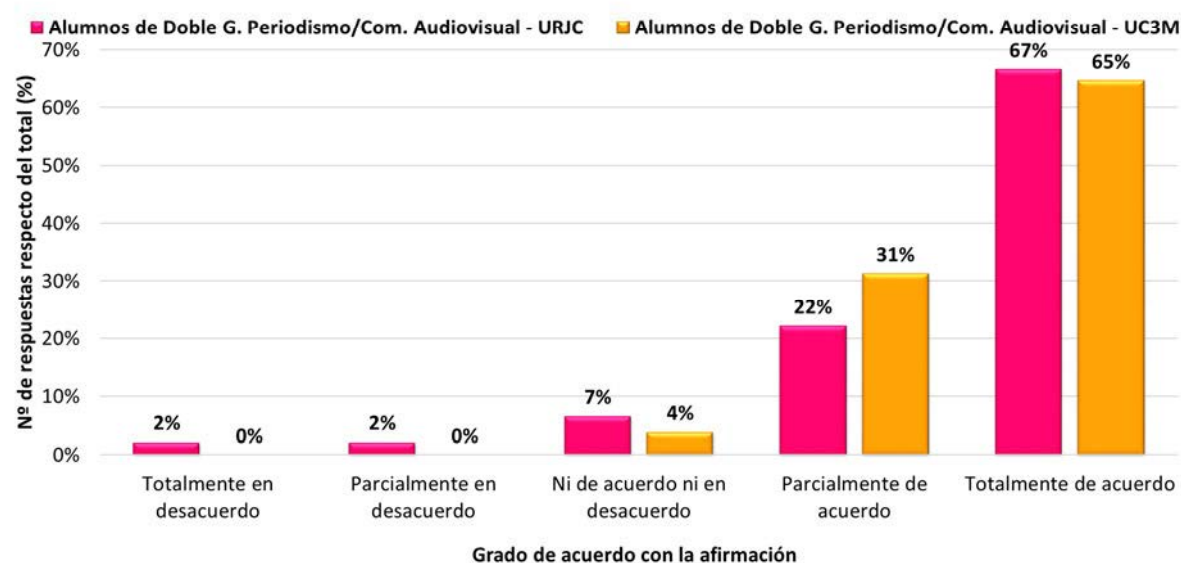


Figura 998

Cruce de preguntas A.09 y A.13 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a razonar lo que aprende



C.1.8 Cruce de las preguntas A.09 y A.15

Figura 999

Cruce de preguntas A.09 y A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le motiven en su proceso de aprendizaje

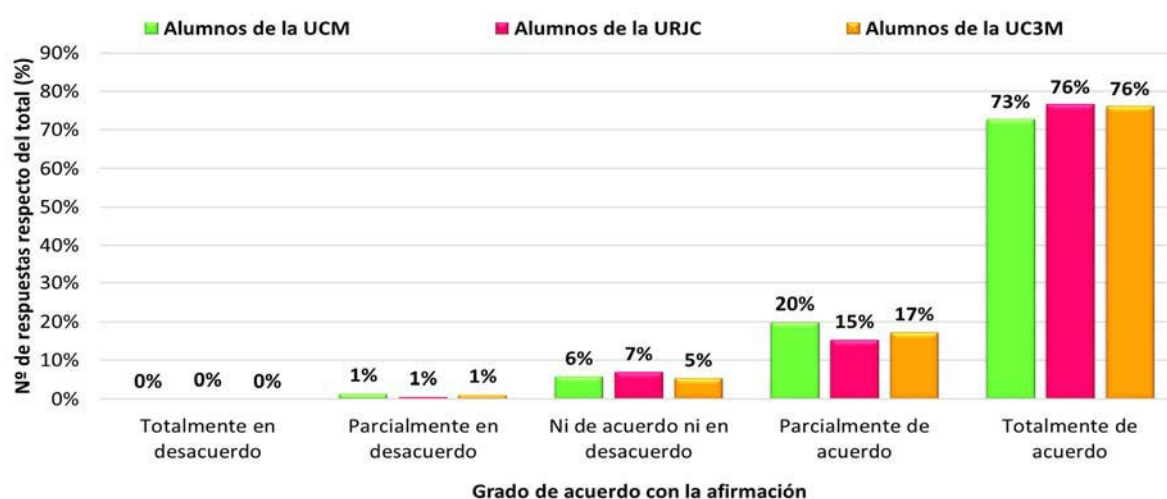


Figura 1000

Cruce de preguntas A.09 y A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le motiven en su proceso de aprendizaje

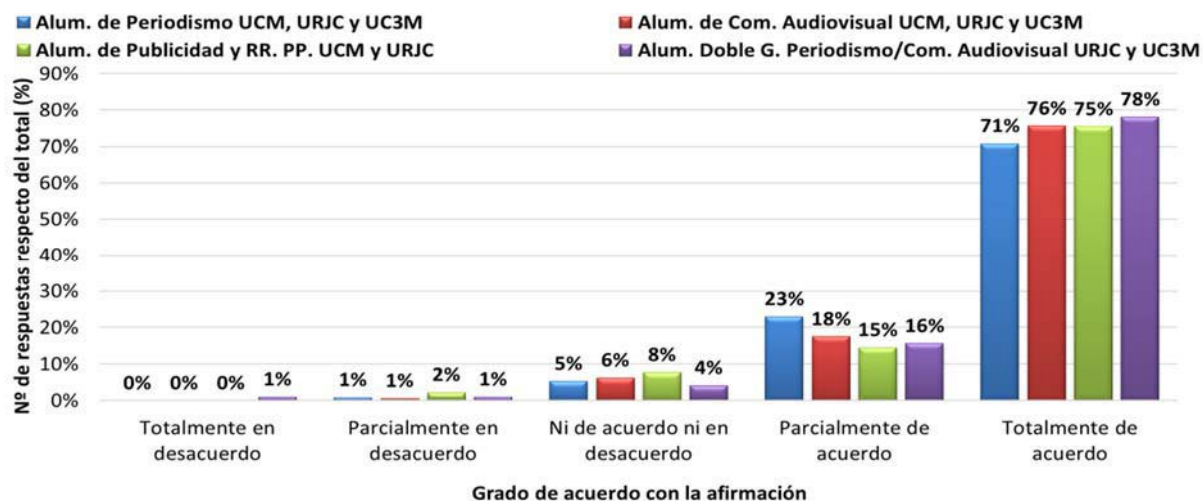


Figura 1001

Cruce de preguntas A.09 y A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le motiven en su proceso de aprendizaje

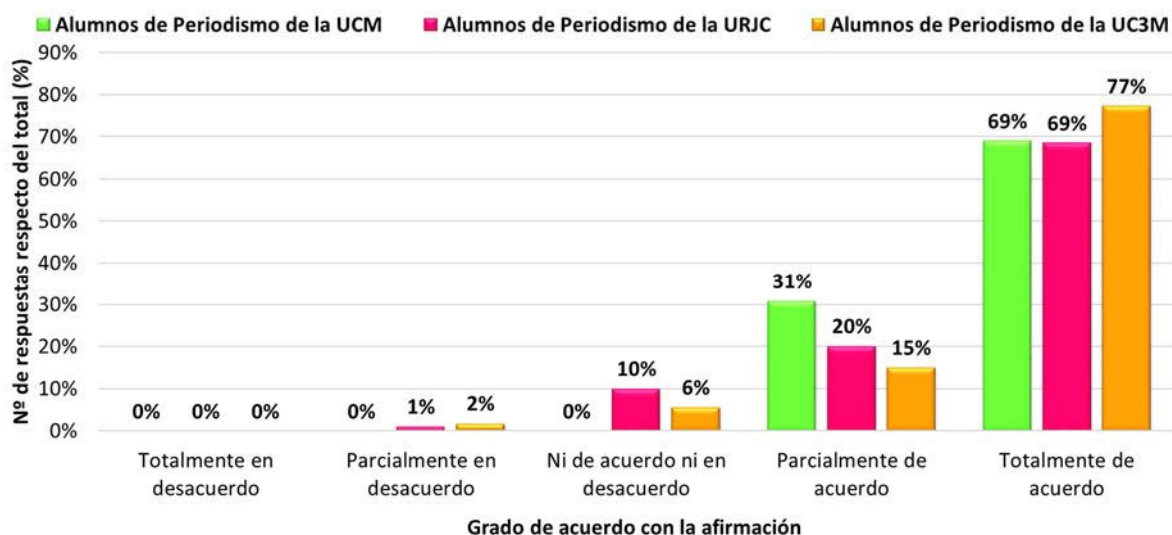


Figura 1002

Cruce de preguntas A.09 y A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le motiven en su proceso de aprendizaje

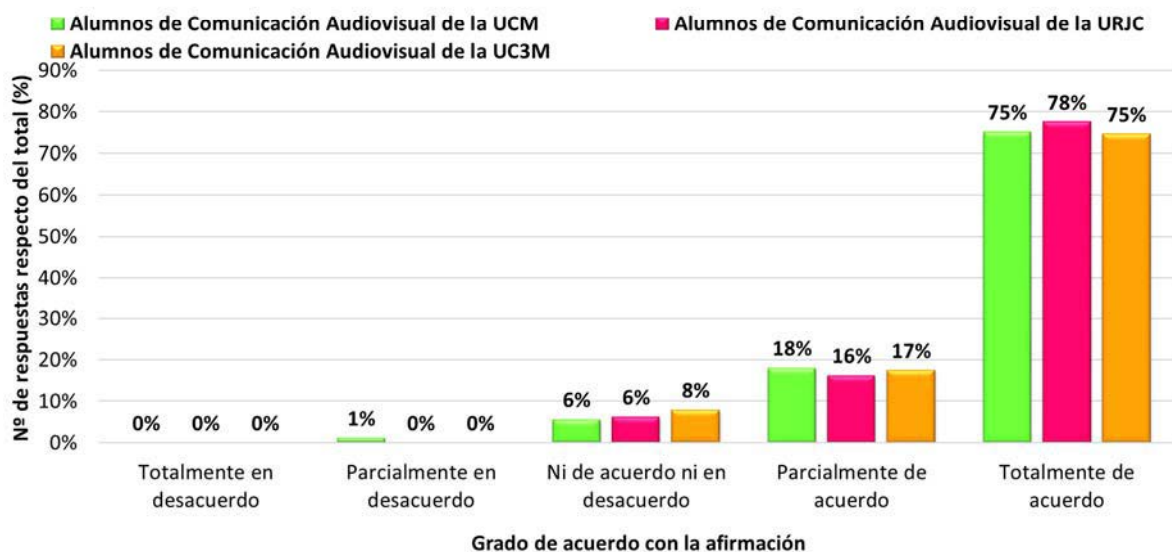


Figura 1003

Cruce de preguntas A.09 y A.15 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le motiven en su proceso de aprendizaje

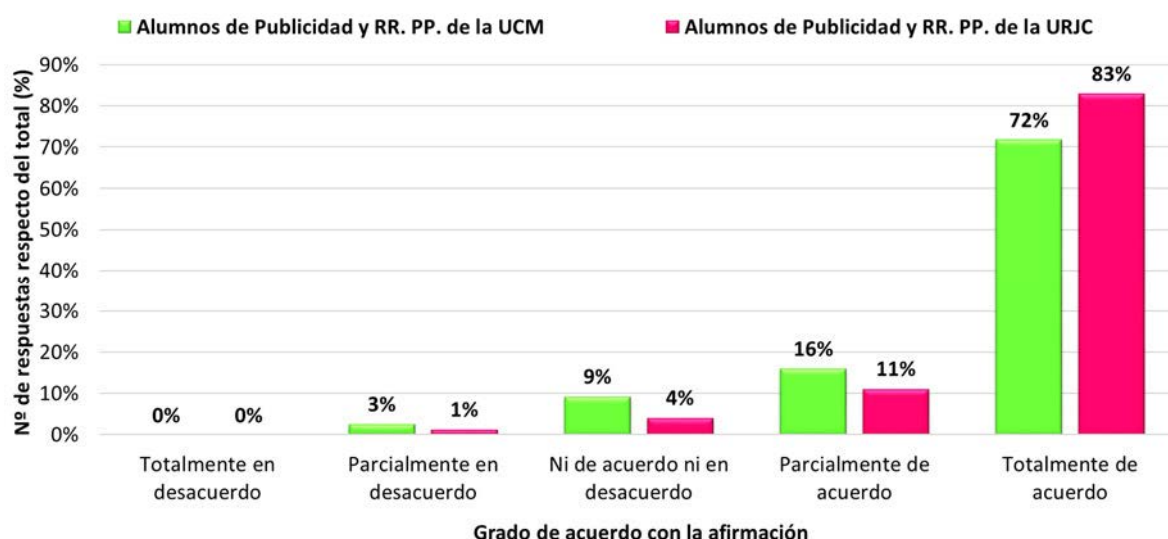
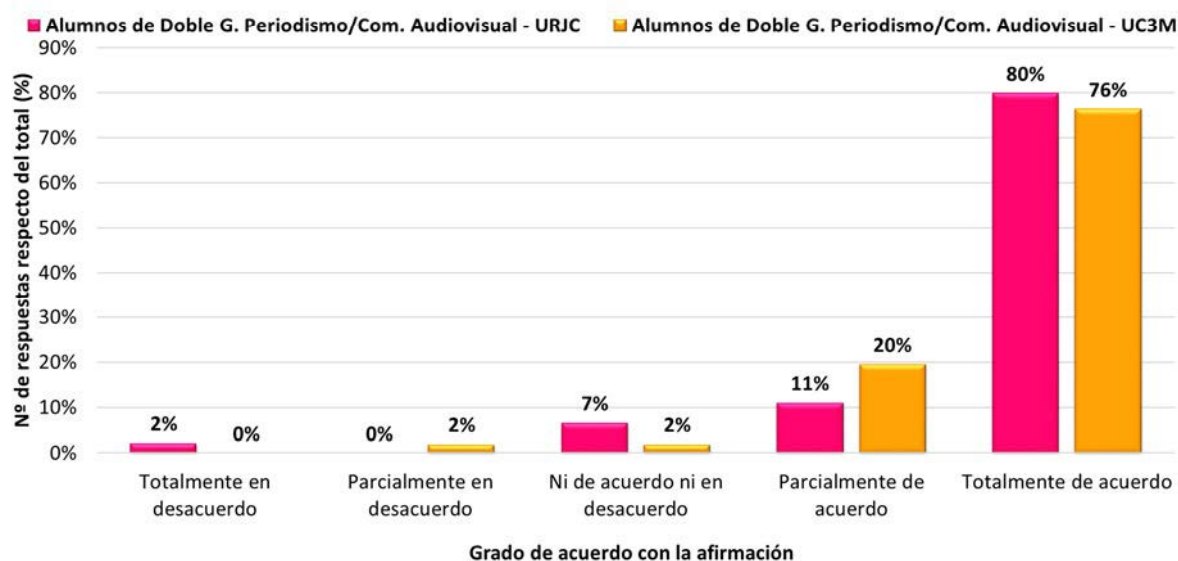


Figura 1004

Cruce de preguntas A.09 y A.15 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le motiven en su proceso de aprendizaje



C.1.9 Cruce de las preguntas A.09 y B.10

Figura 1005

Cruce de preguntas A.09 y B.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

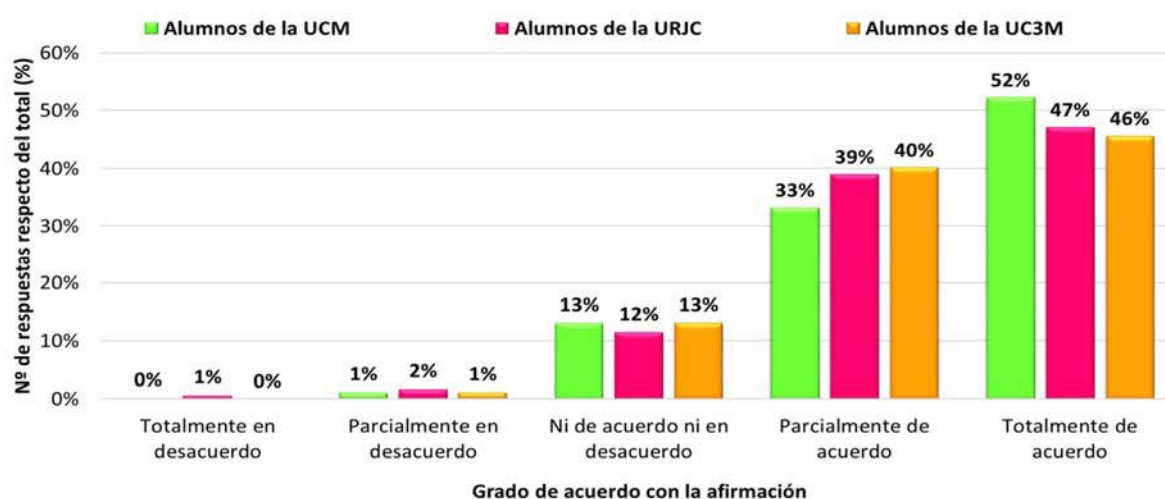


Figura 1006

Cruce de preguntas A.09 y B.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

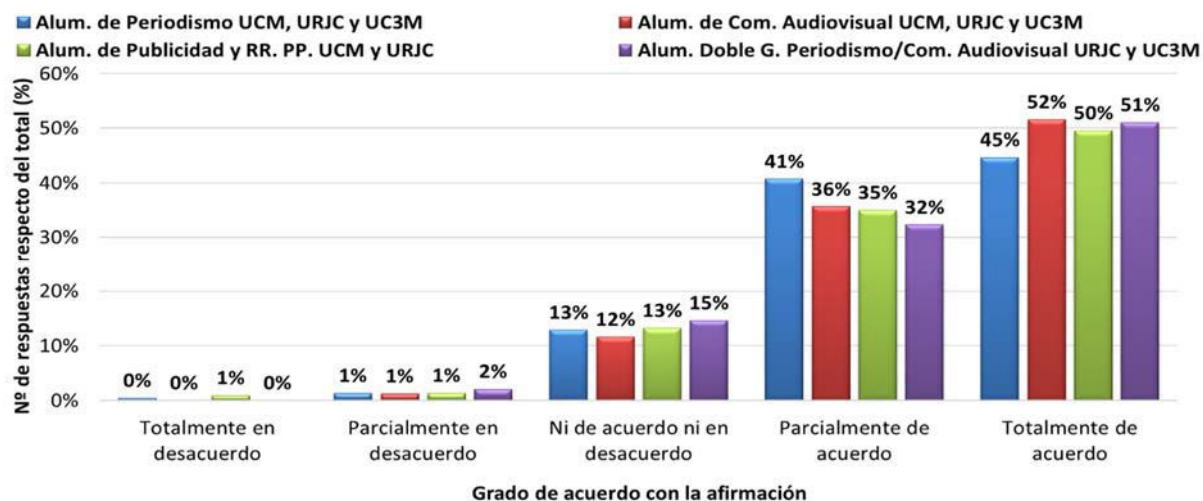


Figura 1007

Cruce de preguntas A.09 y B.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

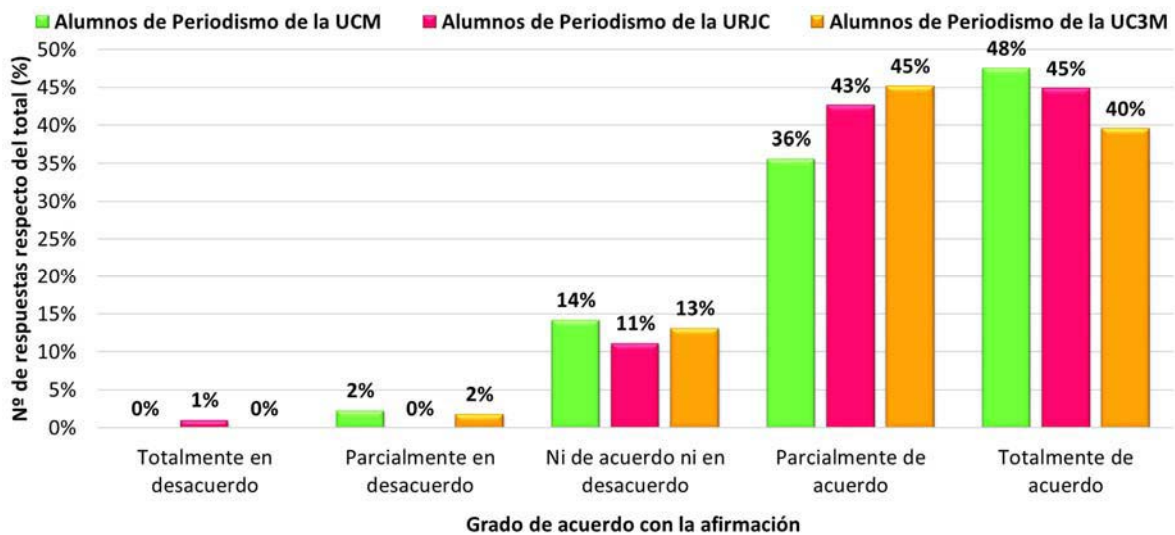


Figura 1008

Cruce de preguntas A.09 y B.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

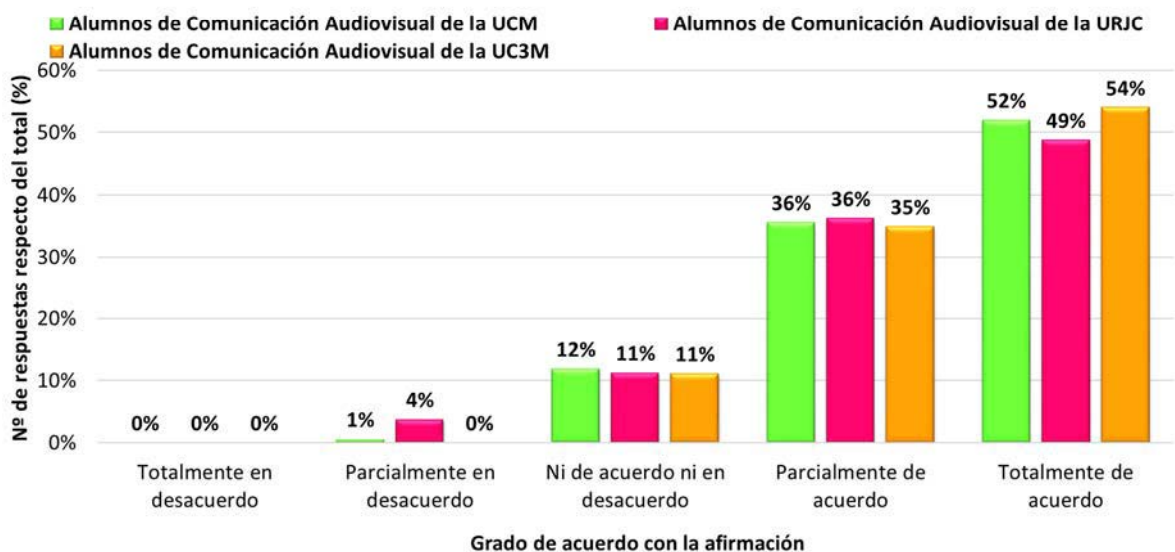


Figura 1009

Cruce de preguntas A.09 y B.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

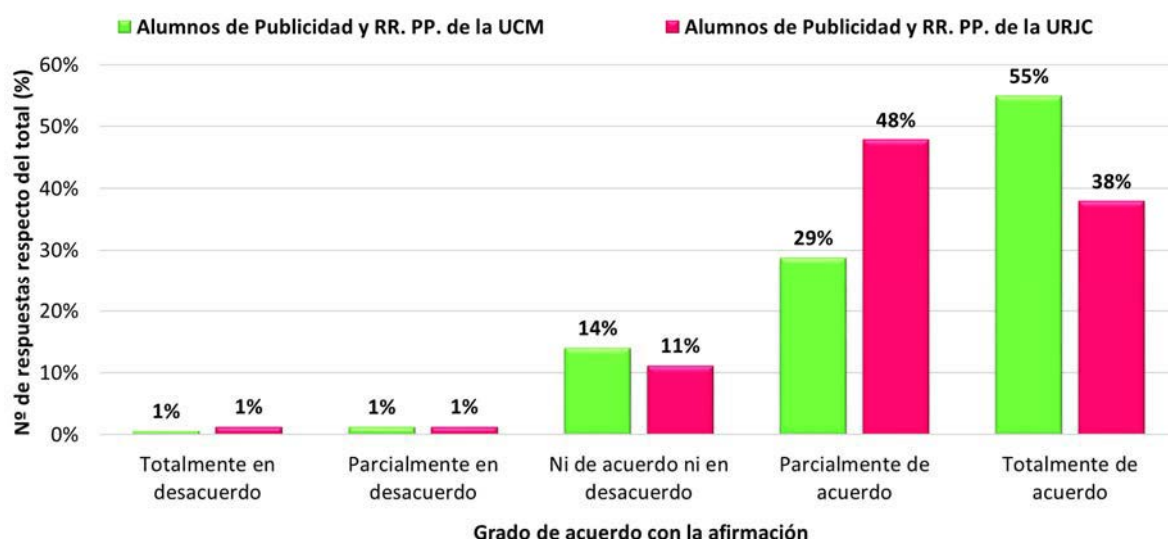
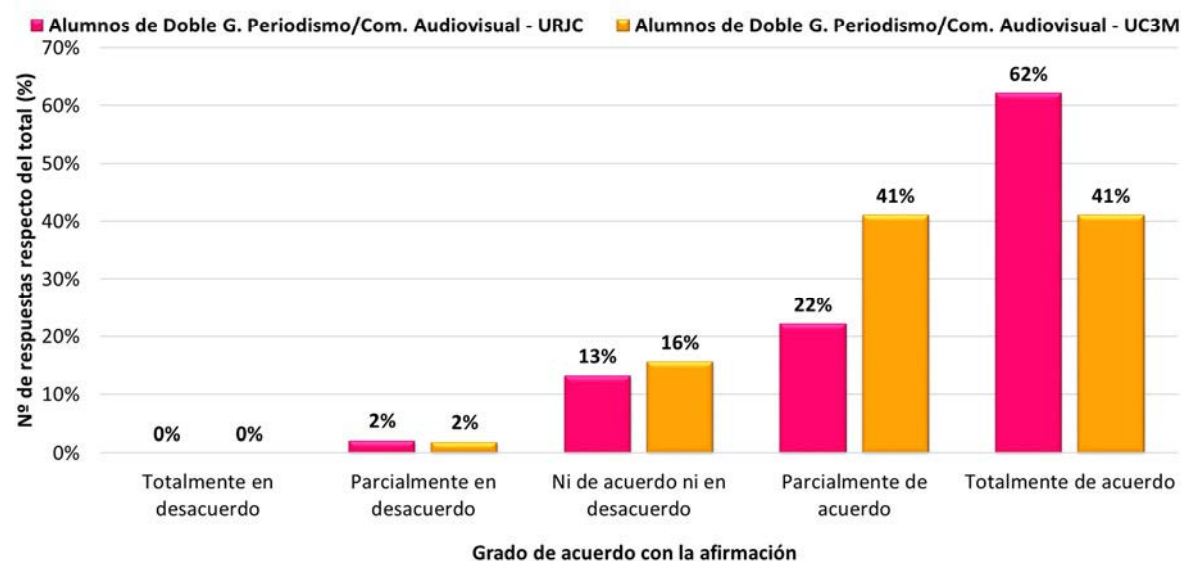


Figura 1010

Cruce de preguntas A.09 y B.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le comprendan y le ayuden, sin cuestionar sus dificultades para progresar académicamente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula



C.1.10 Cruce de las preguntas A.11 y A.10

Figura 1011

Cruce de preguntas A.11 y A.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten su participación en clase

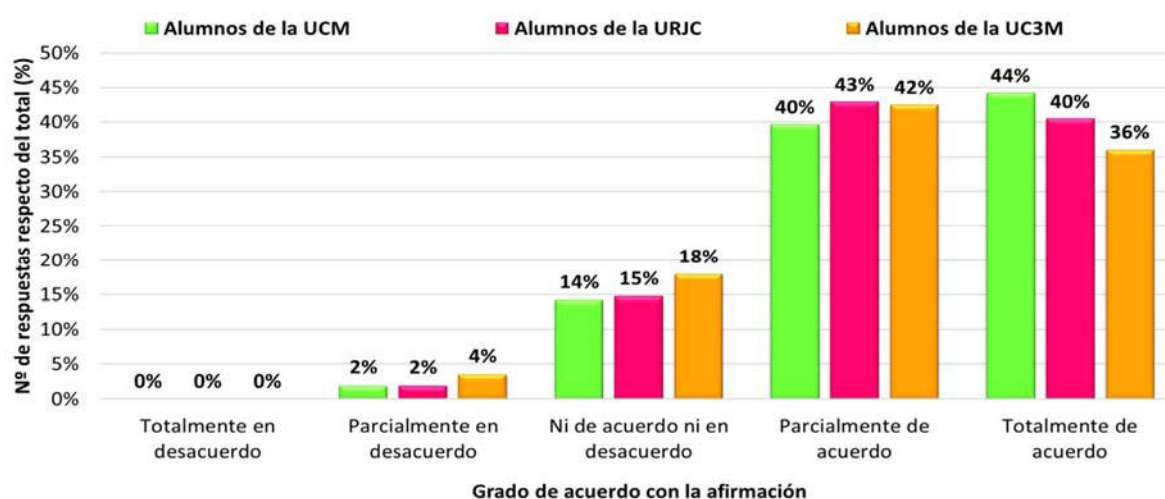


Figura 1012

Cruce de preguntas A.11 y A.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten su participación en clase

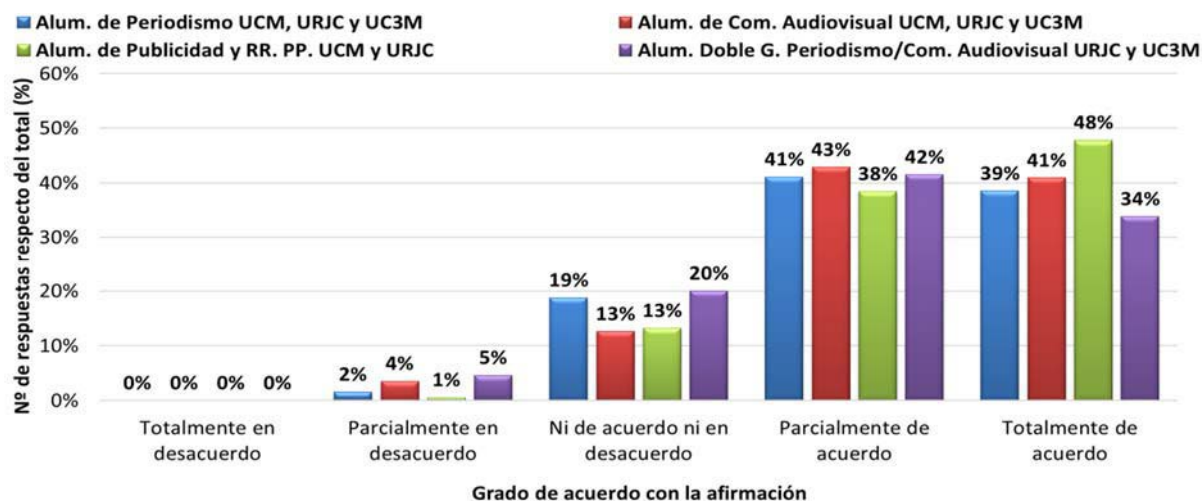


Figura 1013

Cruce de preguntas A.11 y A.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten su participación en clase

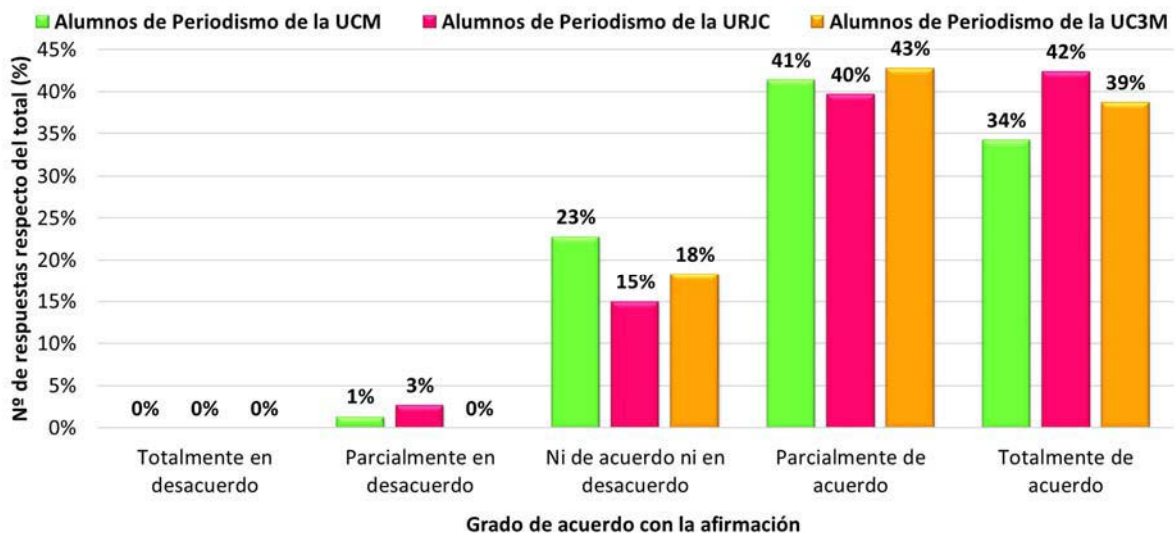


Figura 1014

Cruce de preguntas A.11 y A.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten su participación en clase

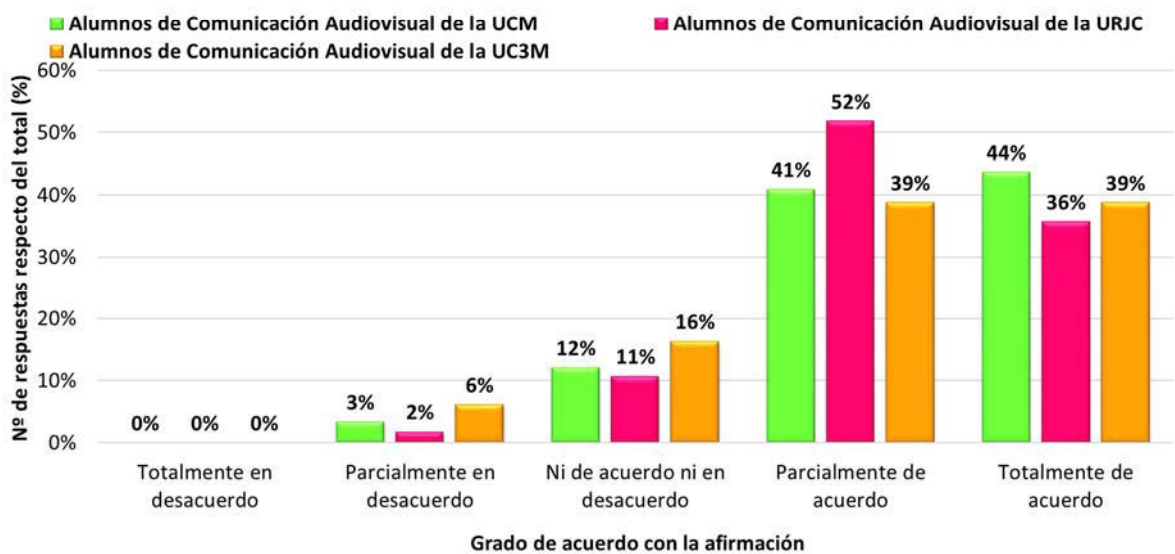


Figura 1015

Cruce de preguntas A.11 y A.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten su participación en clase

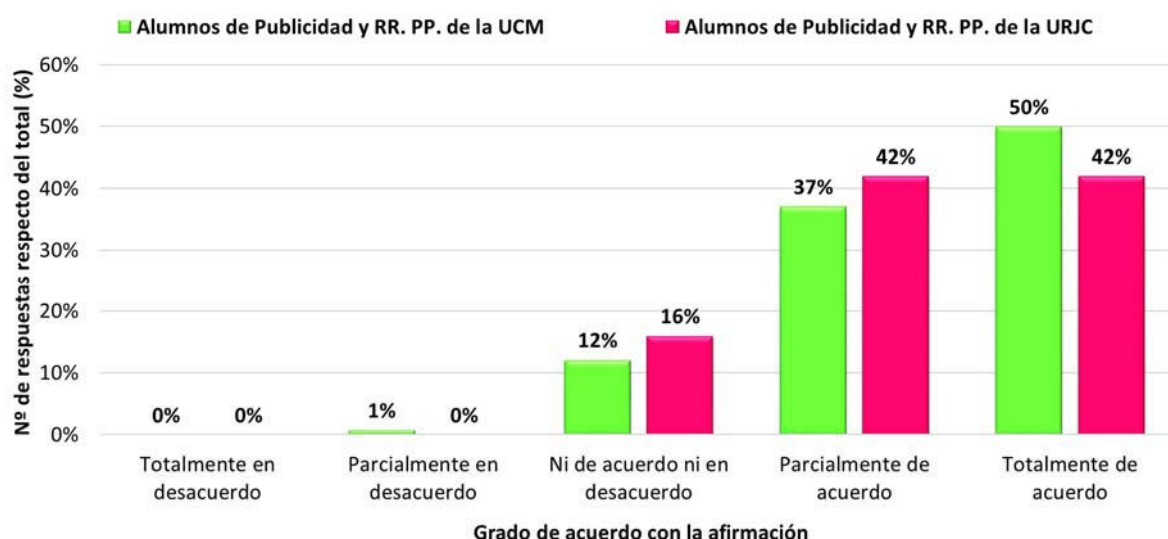
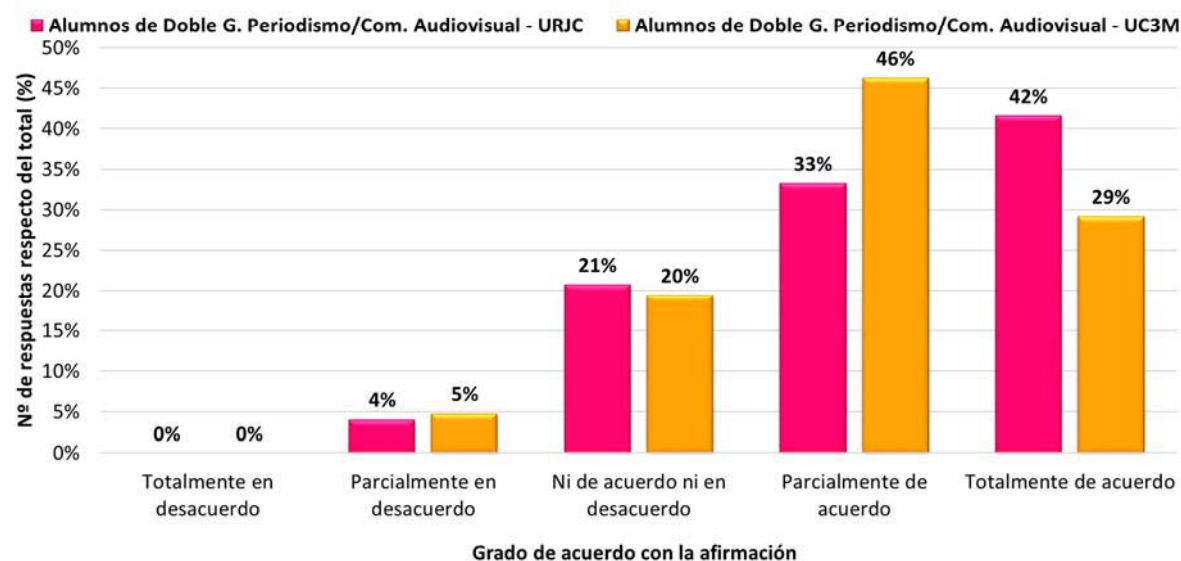


Figura 1016

Cruce de preguntas A.11 y A.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten su participación en clase



C.1.11 Cruce de las preguntas A.12 y B.05

Figura 1017

Cruce de preguntas A.12 y B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

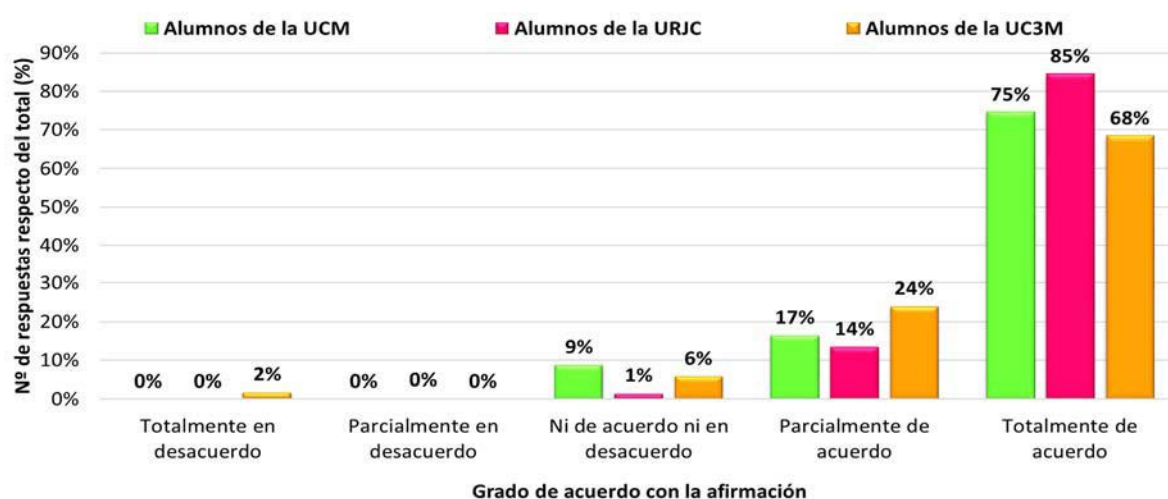


Figura 1018

Cruce de preguntas A.12 y B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

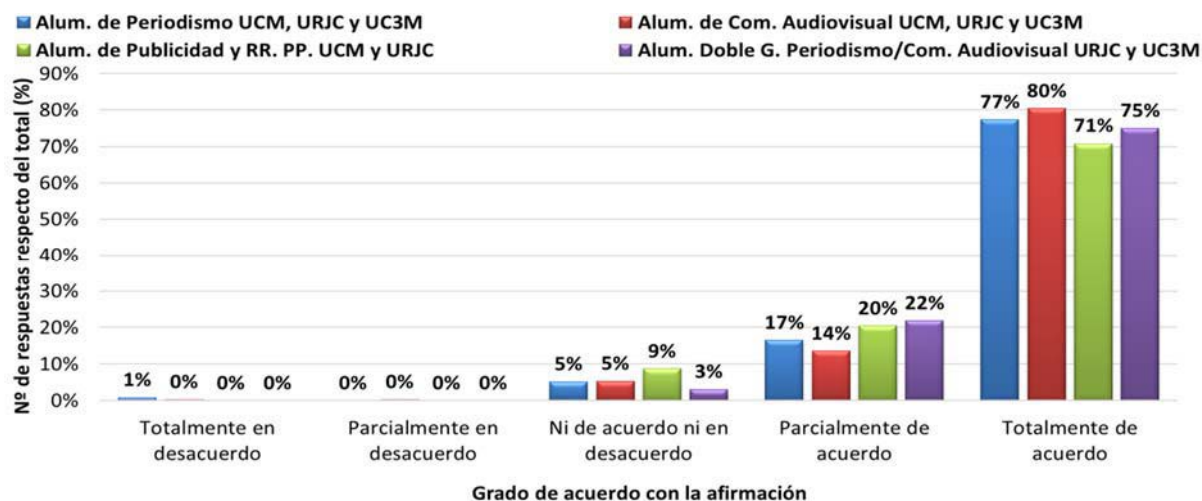


Figura 1019

Cruce de preguntas A.12 y B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

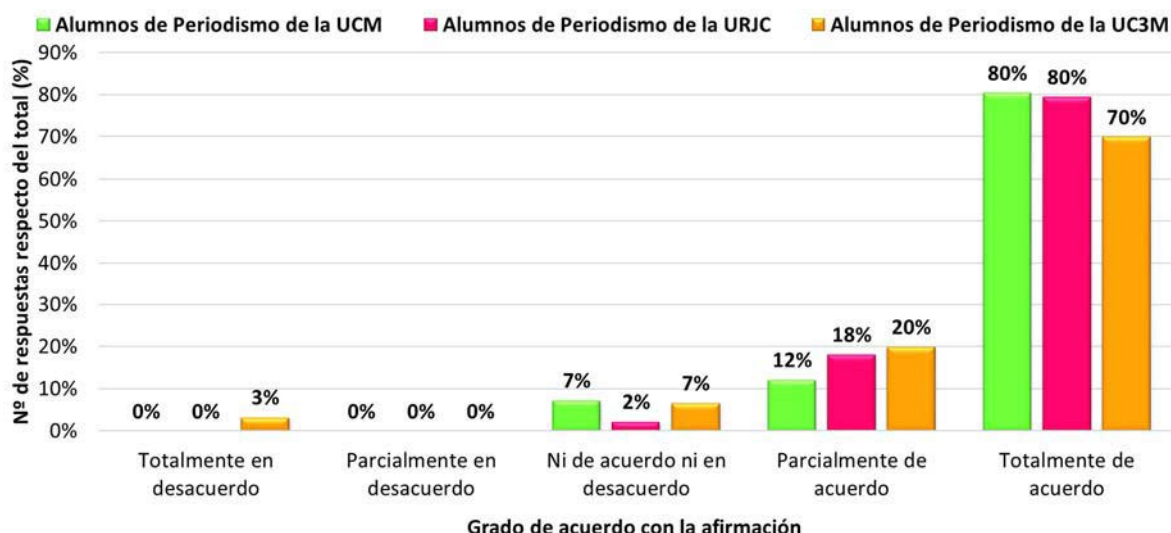


Figura 1020

Cruce de preguntas A.12 y B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

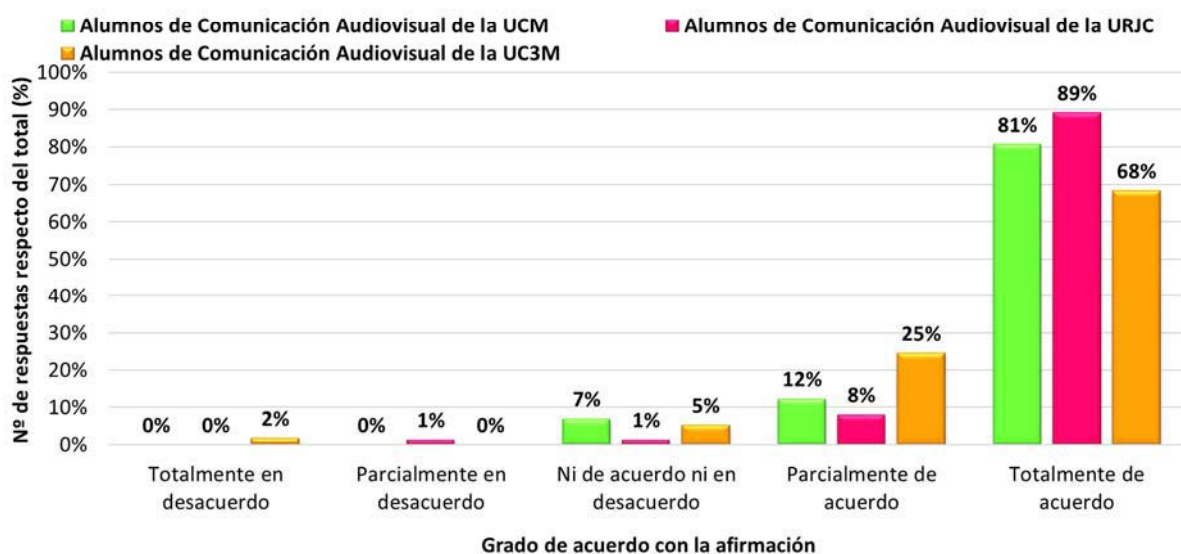


Figura 1021

Cruce de preguntas A.12 y B.05 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

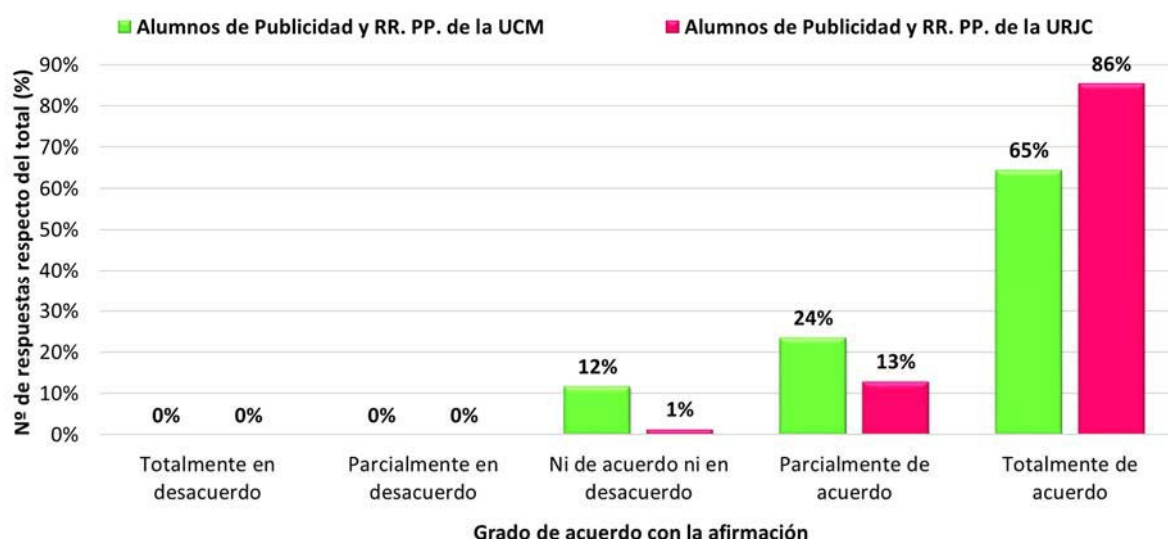
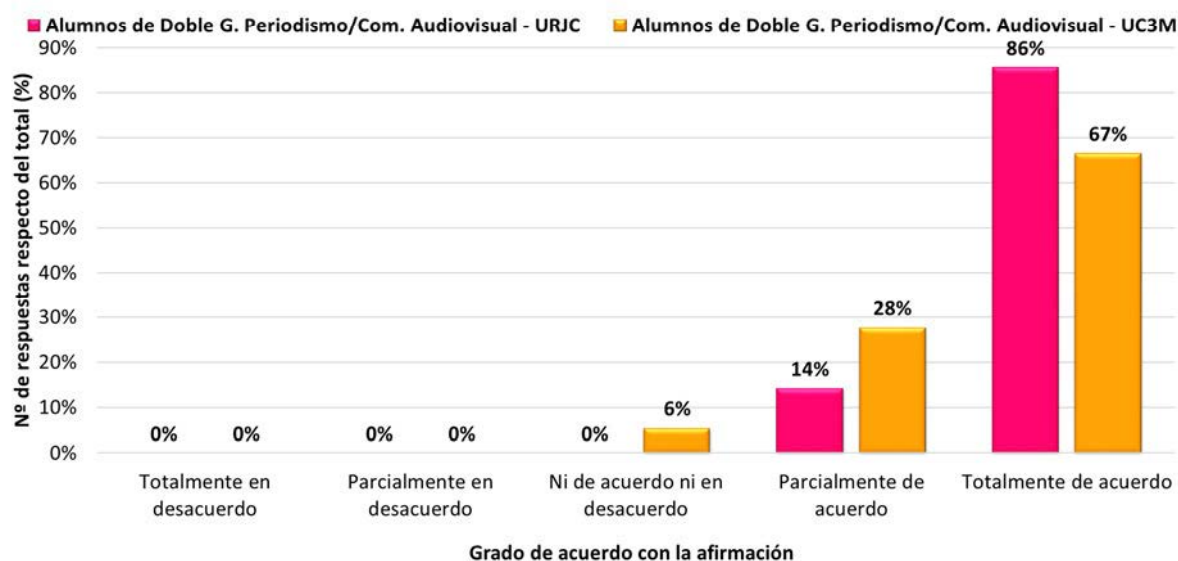


Figura 1022

Cruce de preguntas A.12 y B.05 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos



C.1.12 Cruce de las preguntas A.12 y C.03

Figura 1023

Cruce de preguntas A.12 y C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender

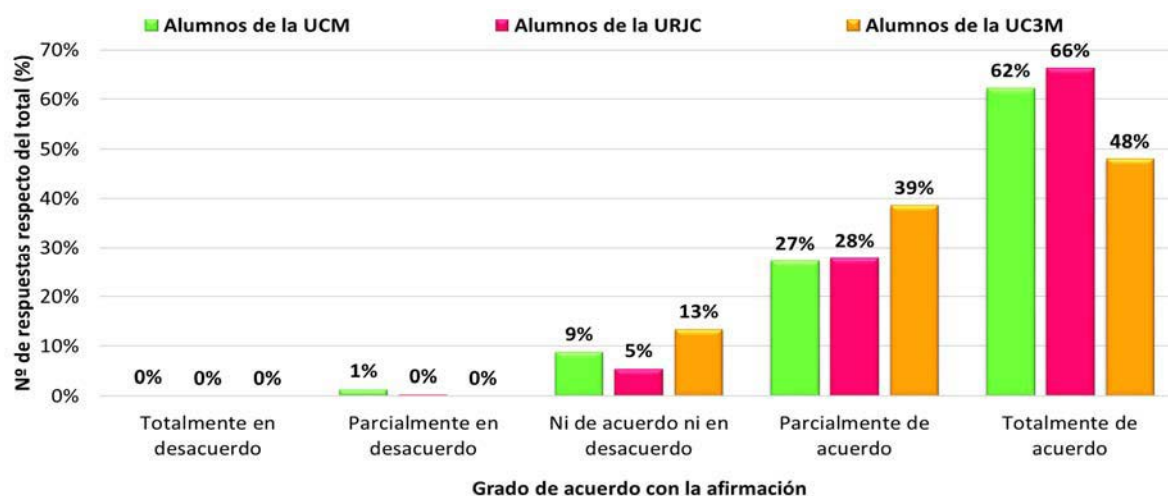


Figura 1024

Cruce de preguntas A.12 y C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender

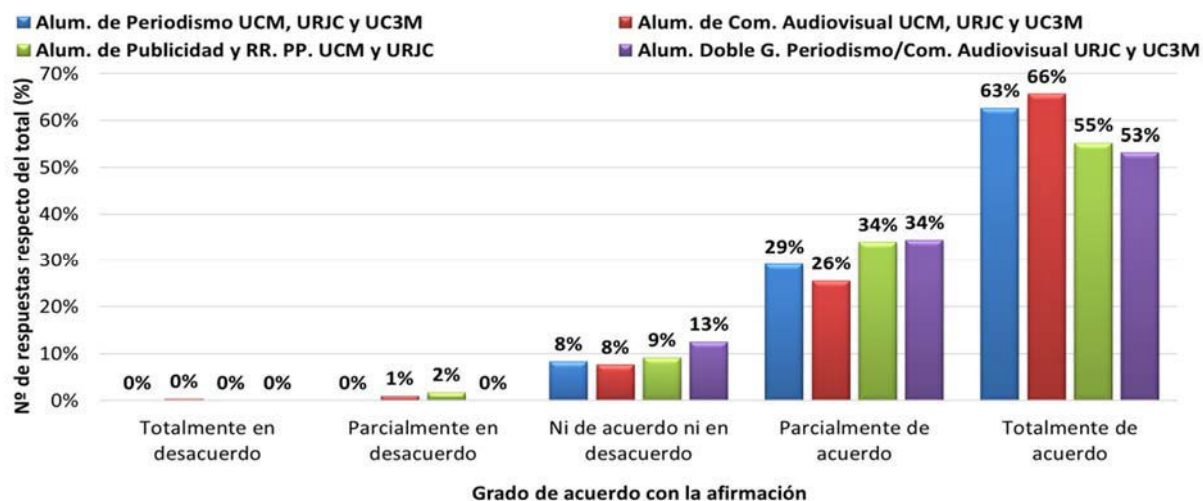


Figura 1025

Cruce de preguntas A.12 y C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender

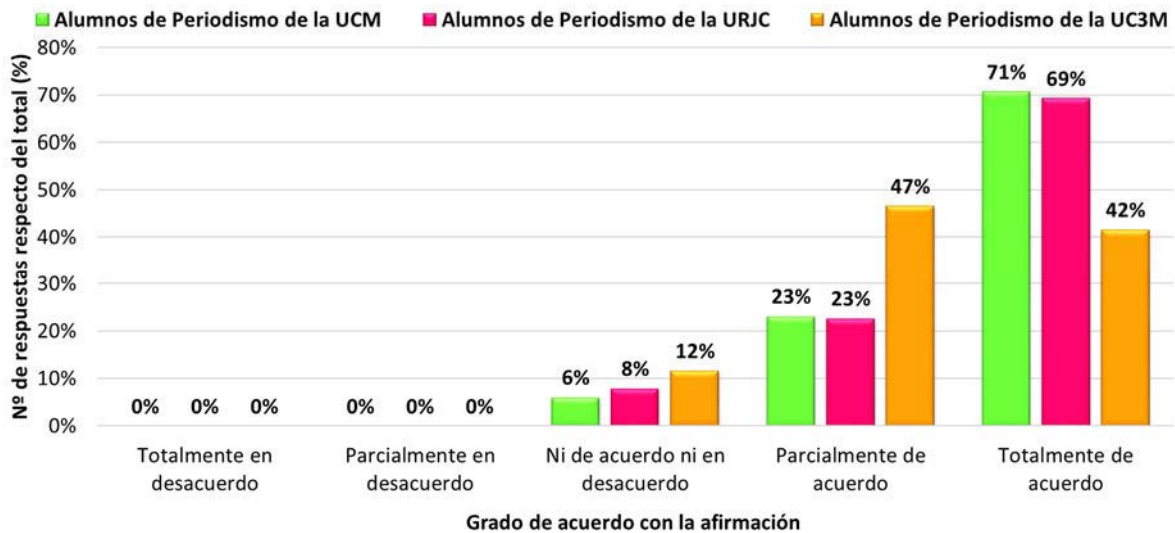


Figura 1026

Cruce de preguntas A.12 y C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender

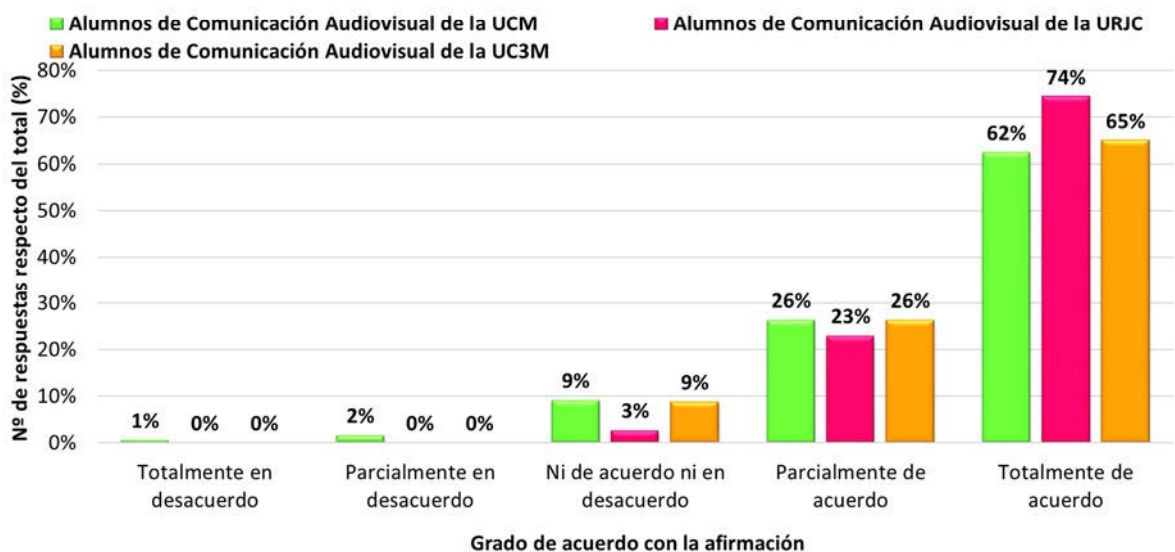


Figura 1027

Cruce de preguntas A.12 y C.03 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender

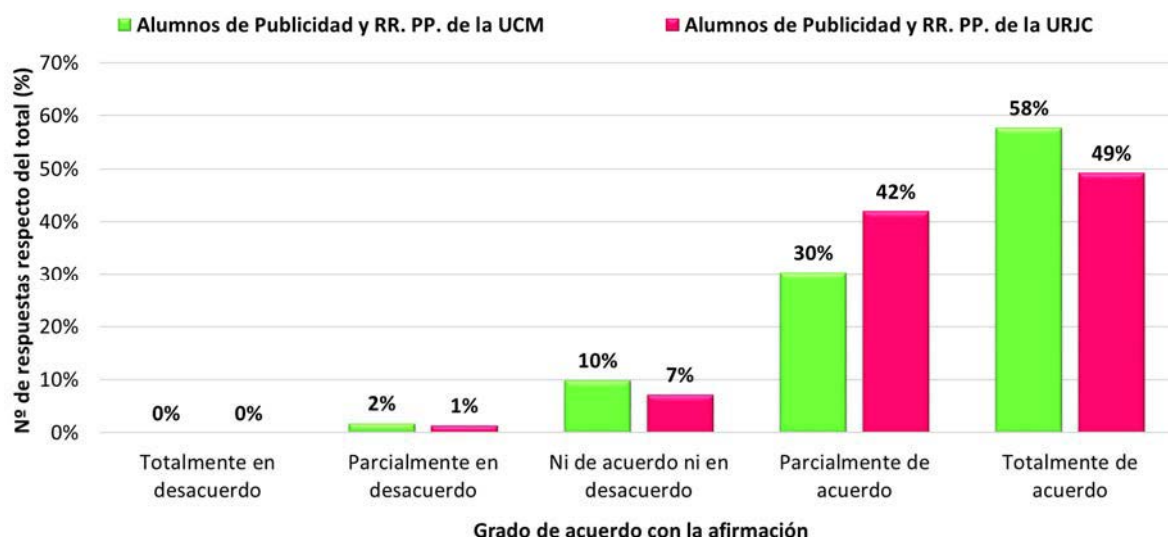
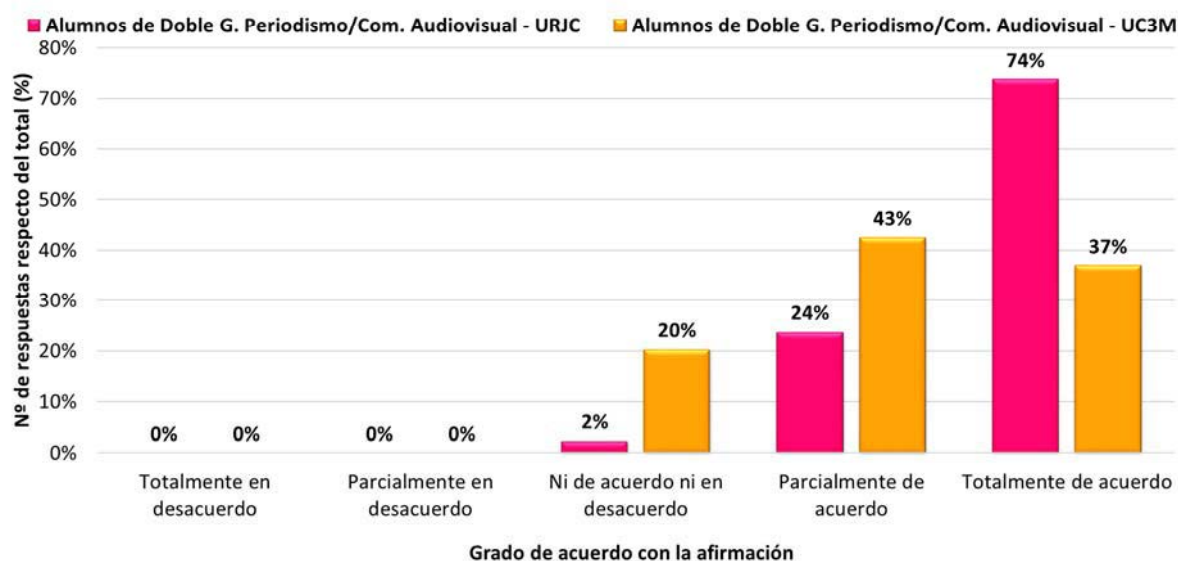


Figura 1028

Cruce de preguntas A.12 y C.03 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender



C.1.13 Cruce de las preguntas A.13 y B.08

Figura 1029

Cruce de preguntas A.13 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ayuden a razonar lo que aprende muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

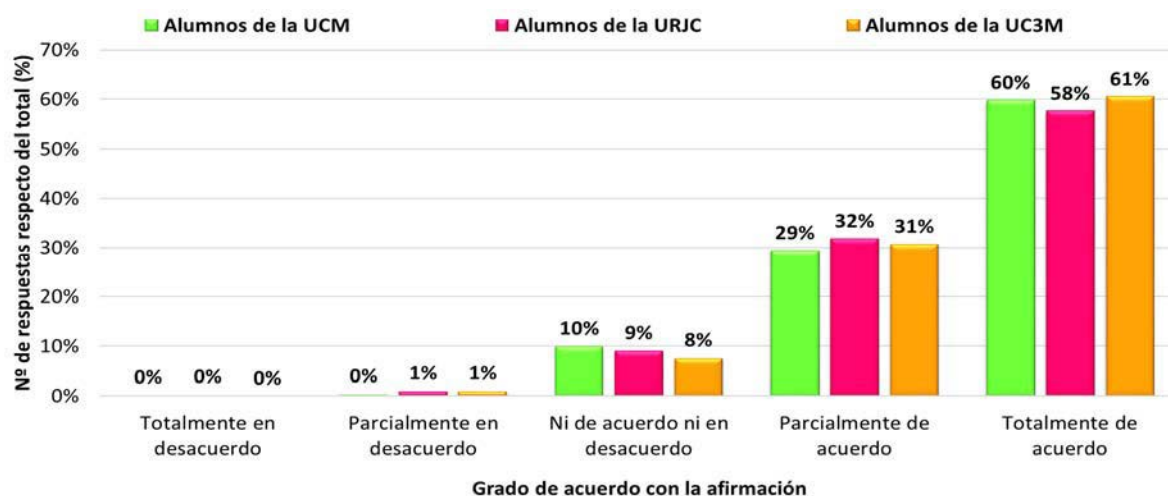


Figura 1030

Cruce de preguntas A.13 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ayuden a razonar lo que aprende muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

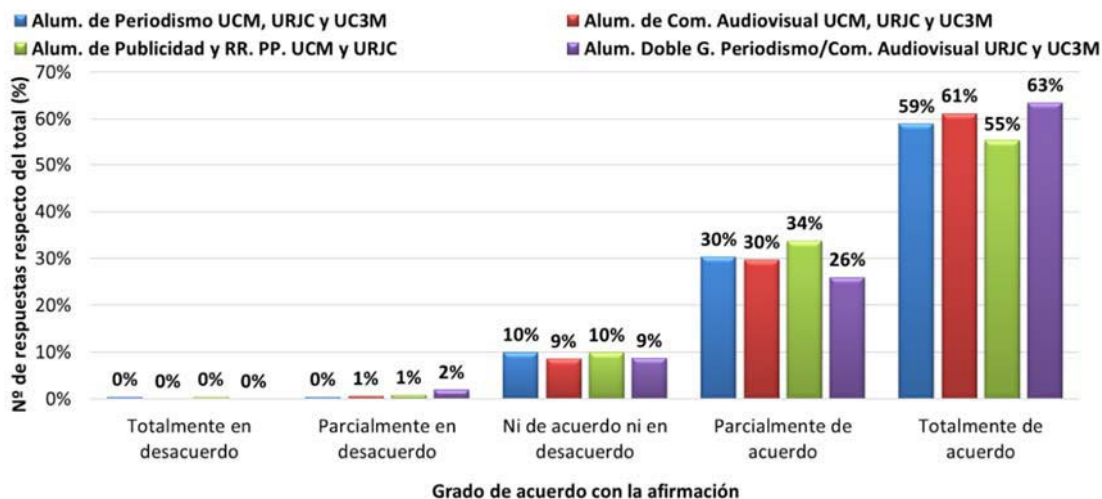


Figura 1031

Cruce de preguntas A.13 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ayuden a razonar lo que aprende muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

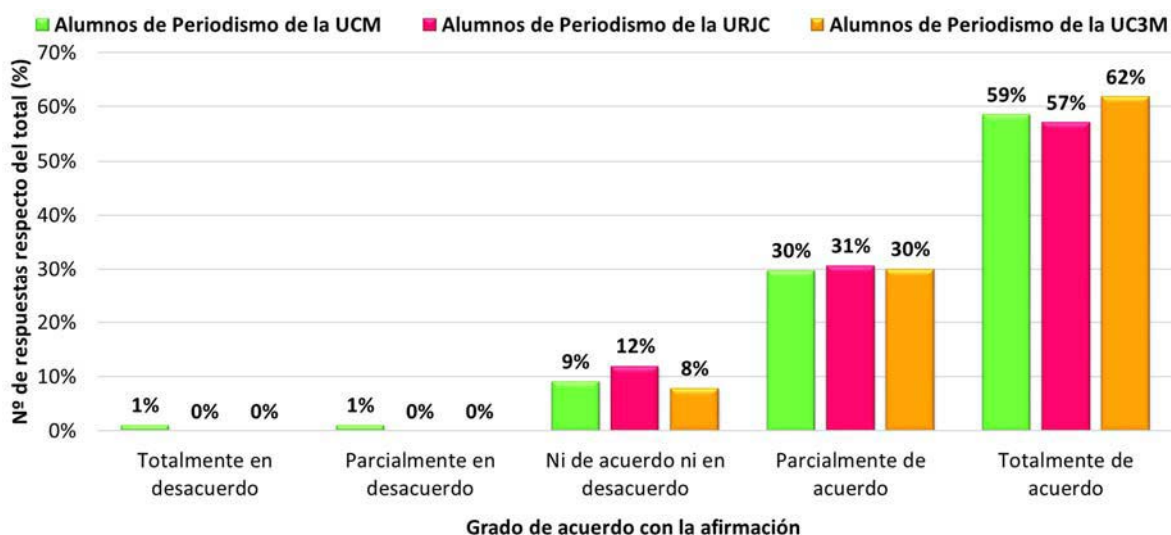


Figura 1032

Cruce de preguntas A.13 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ayuden a razonar lo que aprende muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

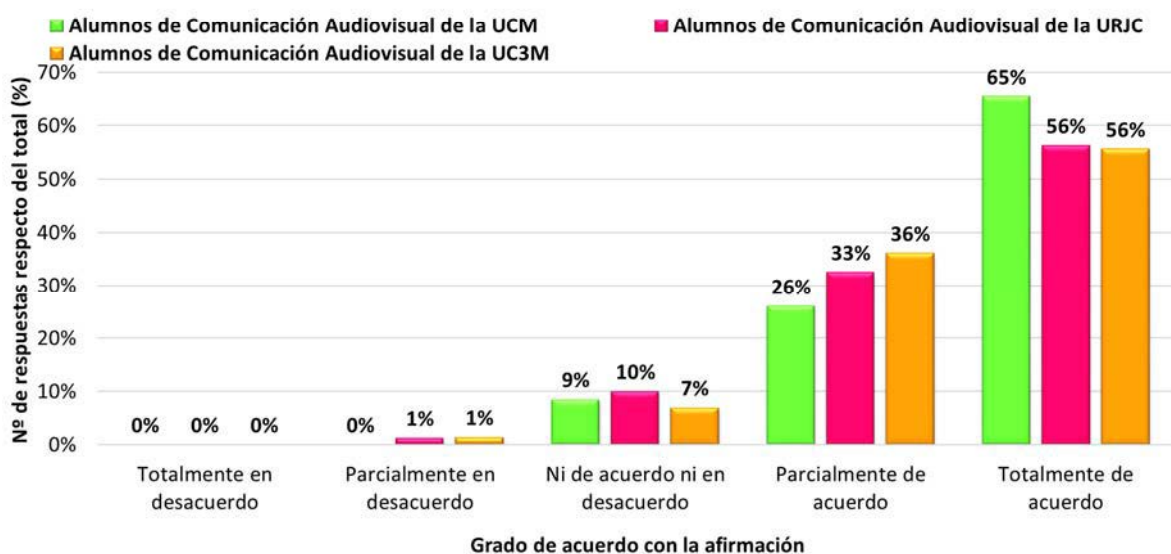


Figura 1033

Cruce de preguntas A.13 y B.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ayuden a razonar lo que aprende muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

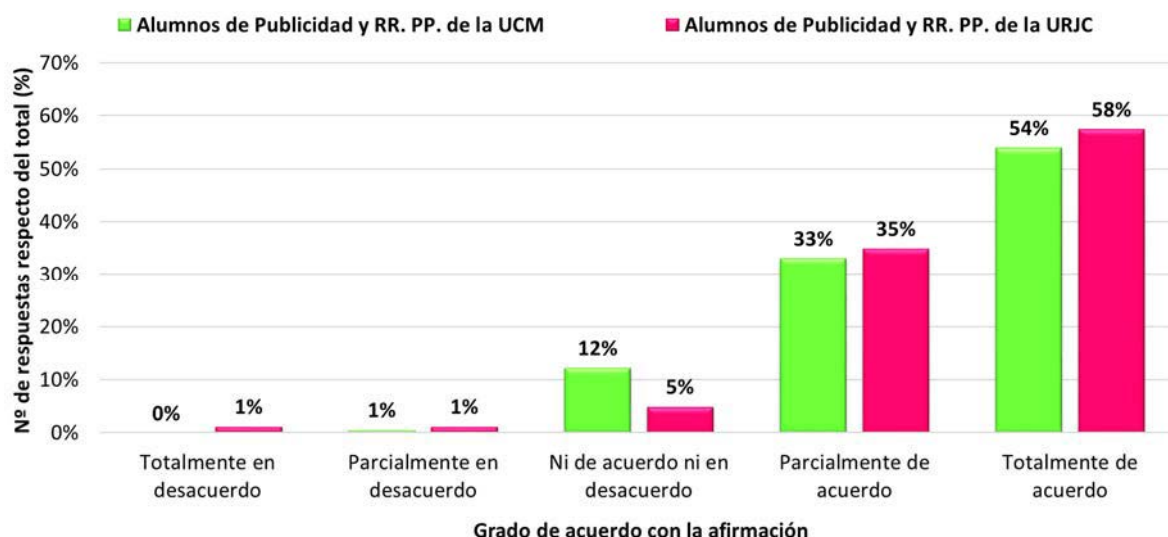
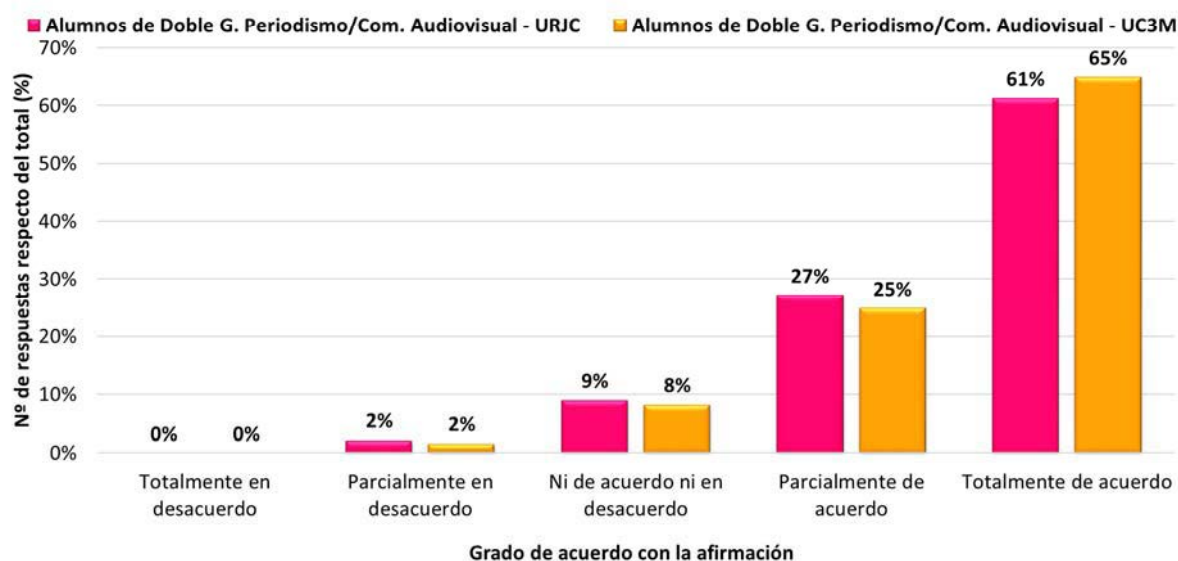


Figura 1034

Cruce de preguntas A.13 y B.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ayuden a razonar lo que aprende muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente



C.1.14 Cruce de las preguntas A.14 y B.06

Figura 1035

Cruce de preguntas A.14 y B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

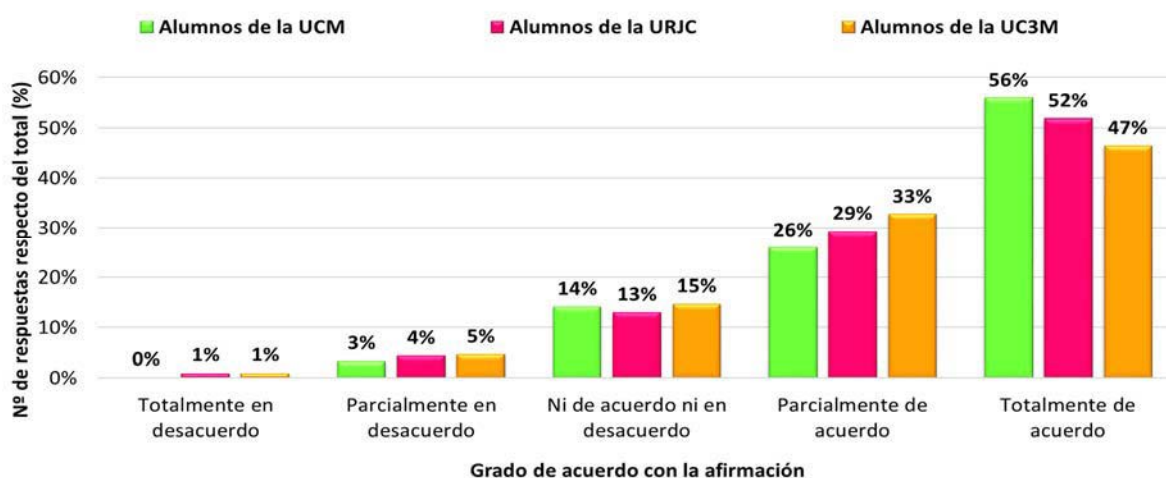


Figura 1036

Cruce de preguntas A.14 y B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

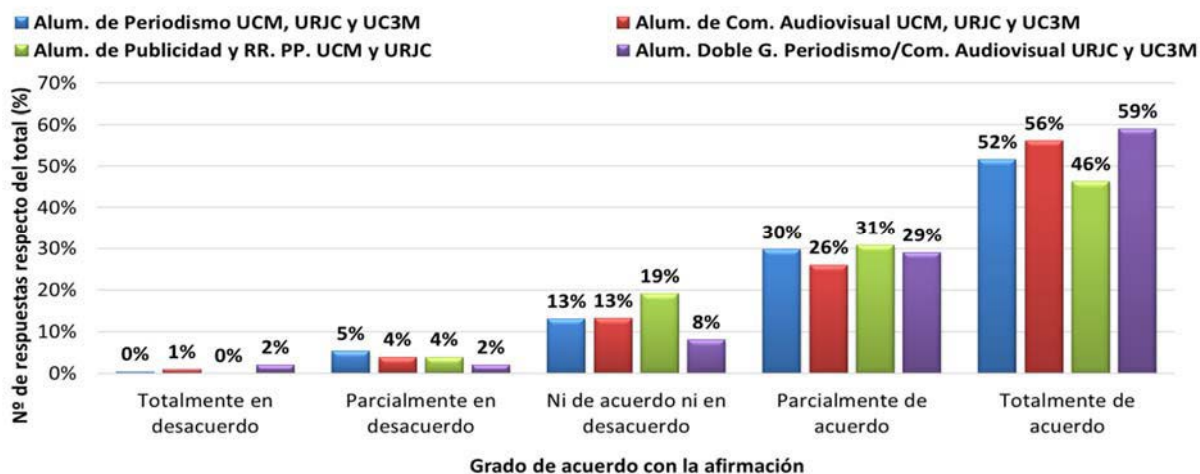


Figura 1037

Cruce de preguntas A.14 y B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

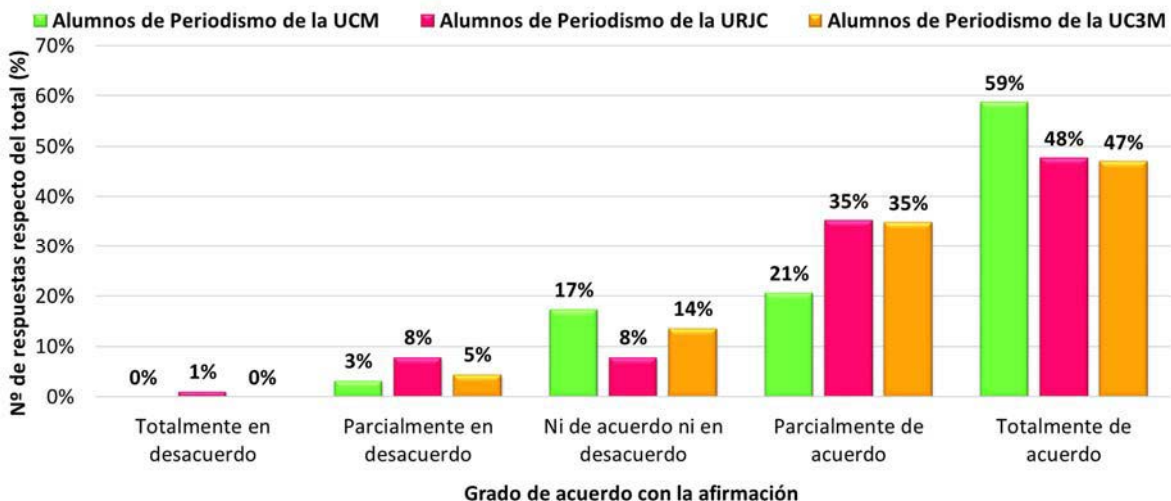


Figura 1038

Cruce de preguntas A.14 y B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

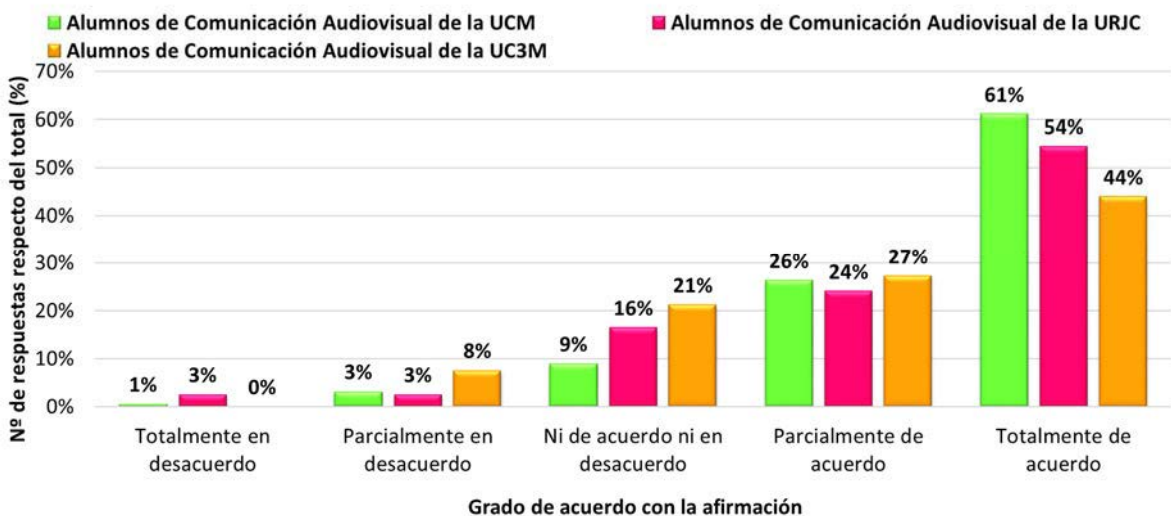


Figura 1039

Cruce de preguntas A.14 y B.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

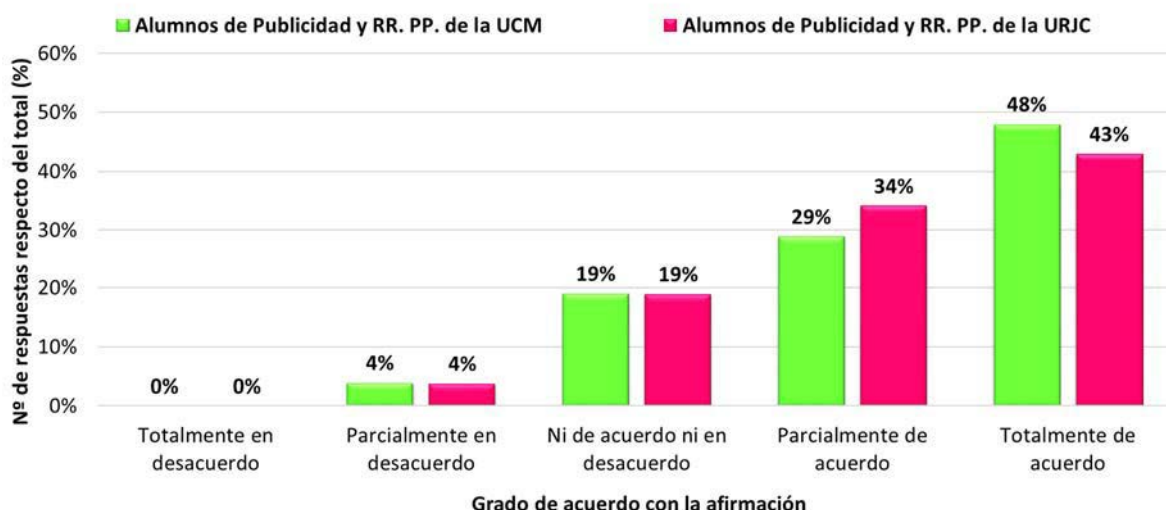
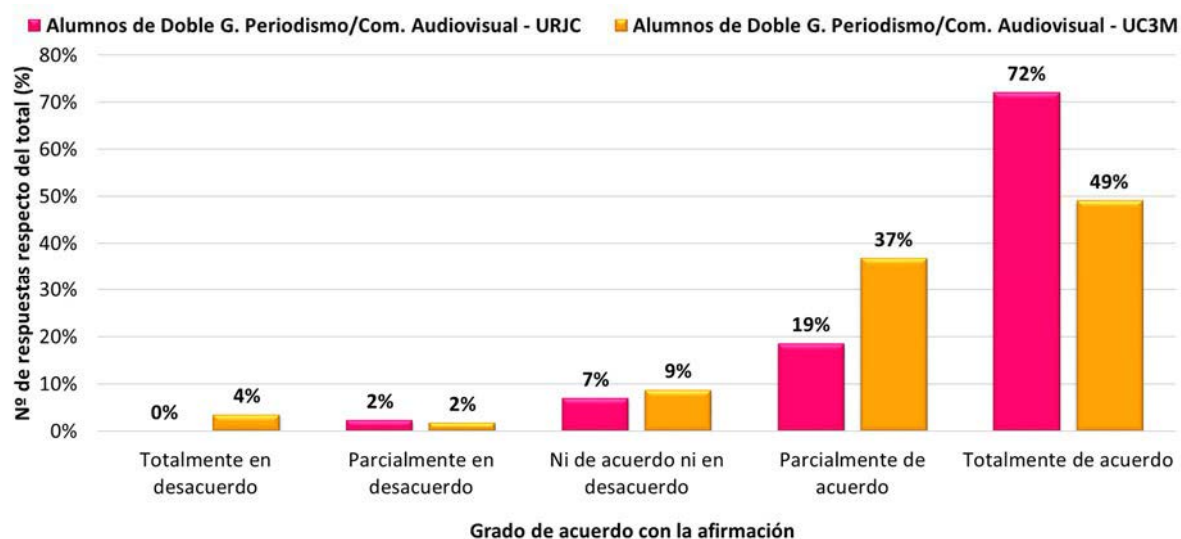


Figura 1040

Cruce de preguntas A.14 y B.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta



C.1.15 Cruce de las preguntas A.14 y B.09

Figura 1041

Cruce de preguntas A.14 y B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información

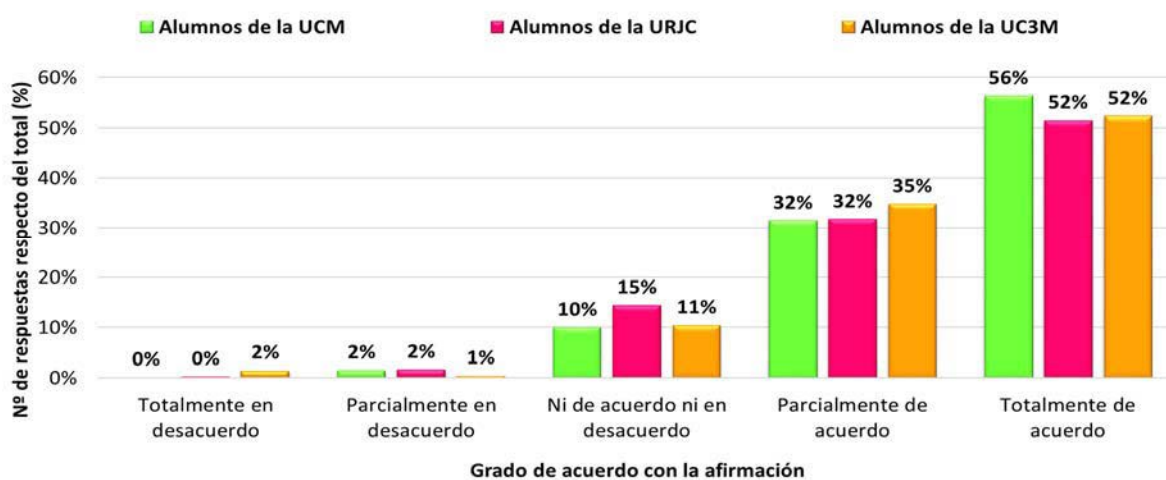


Figura 1042

Cruce de preguntas A.14 y B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información

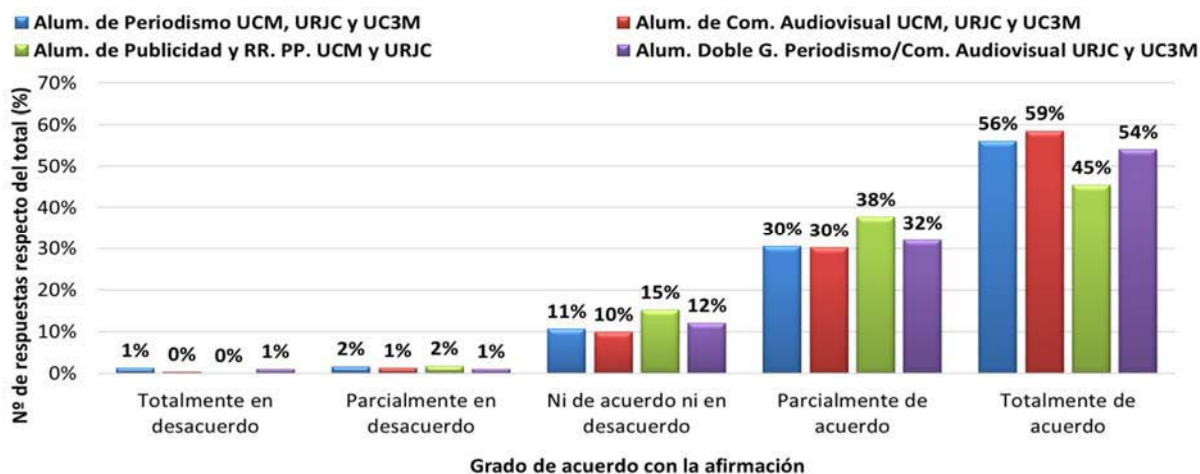


Figura 1043

Cruce de preguntas A.14 y B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información

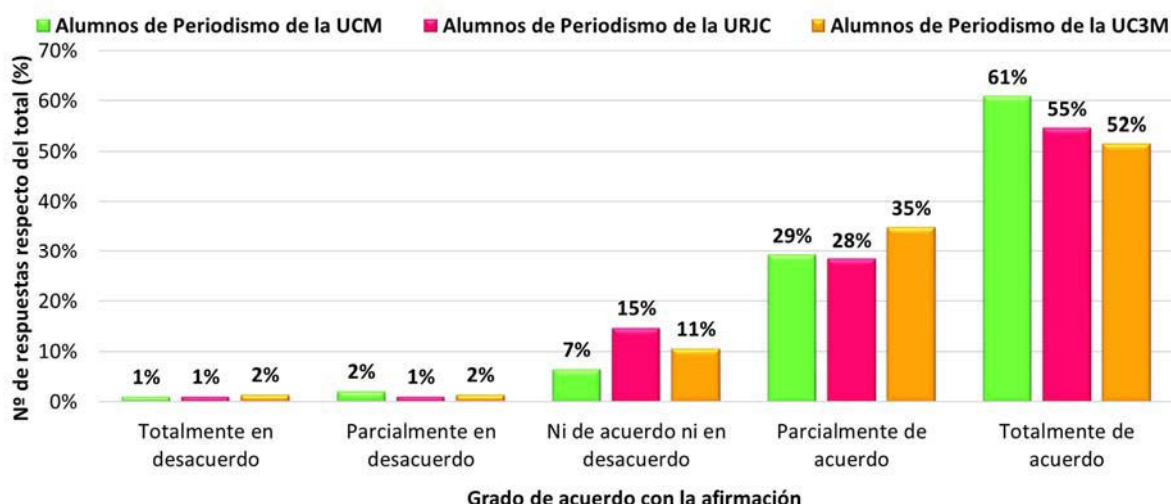


Figura 1044

Cruce de preguntas A.14 y B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información

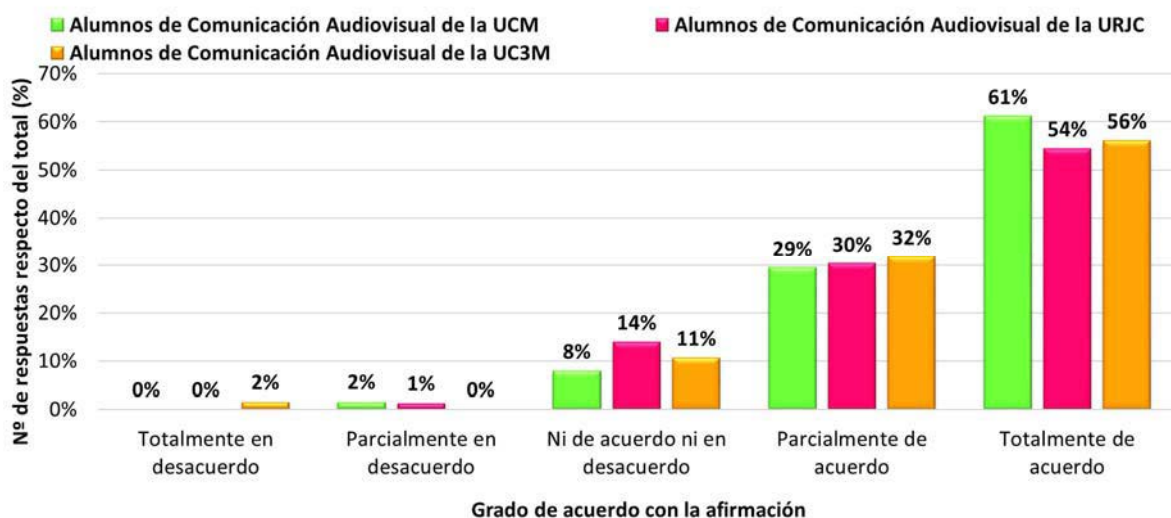


Figura 1045

Cruce de preguntas A.14 y B.09 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información

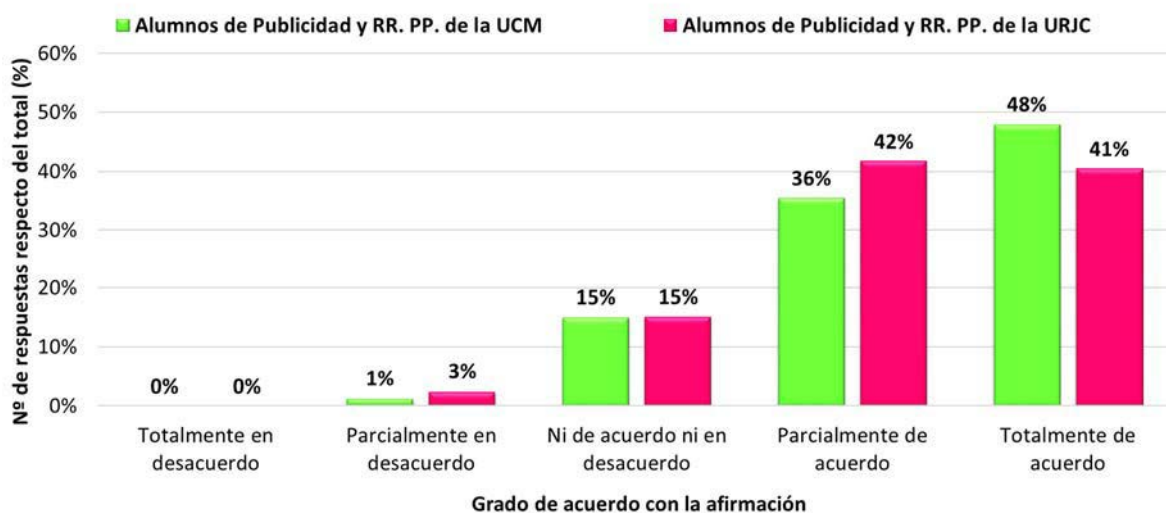
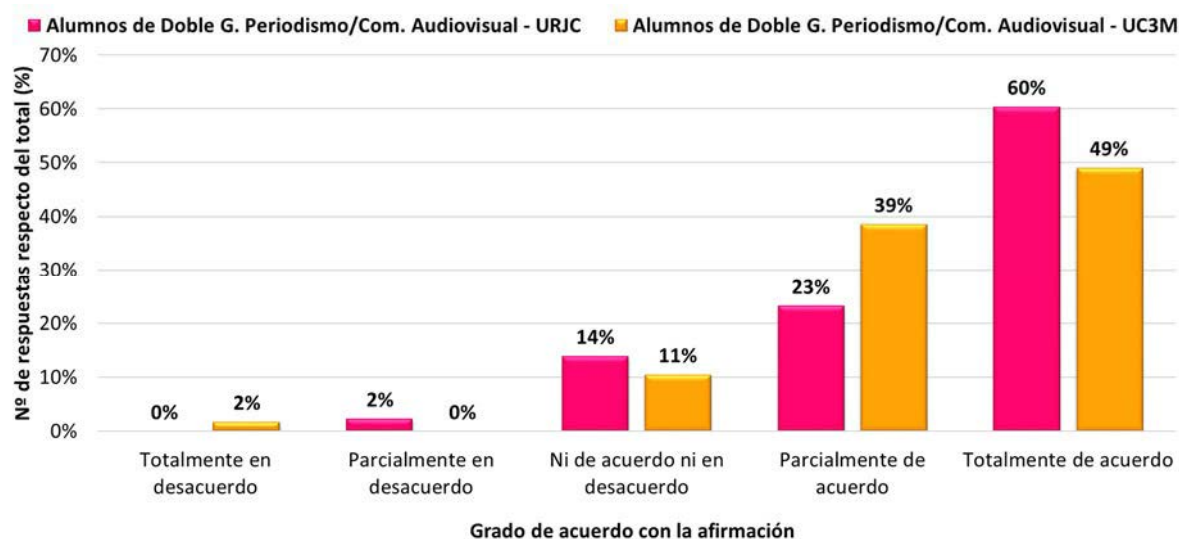


Figura 1046

Cruce de preguntas A.14 y B.09 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información



C.1.16 Cruce de las preguntas A.15 y C.07

Figura 1047

Cruce de preguntas A.15 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le motiven en su proceso de aprendizaje muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo motivar a sus alumnos

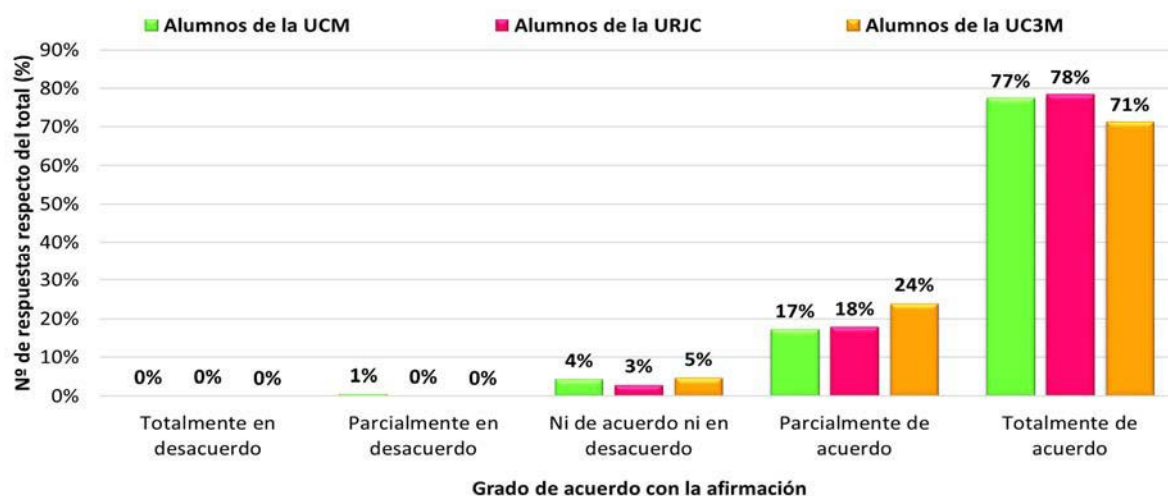


Figura 1048

Cruce de preguntas A.15 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le motiven en su proceso de aprendizaje muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo motivar a sus alumnos

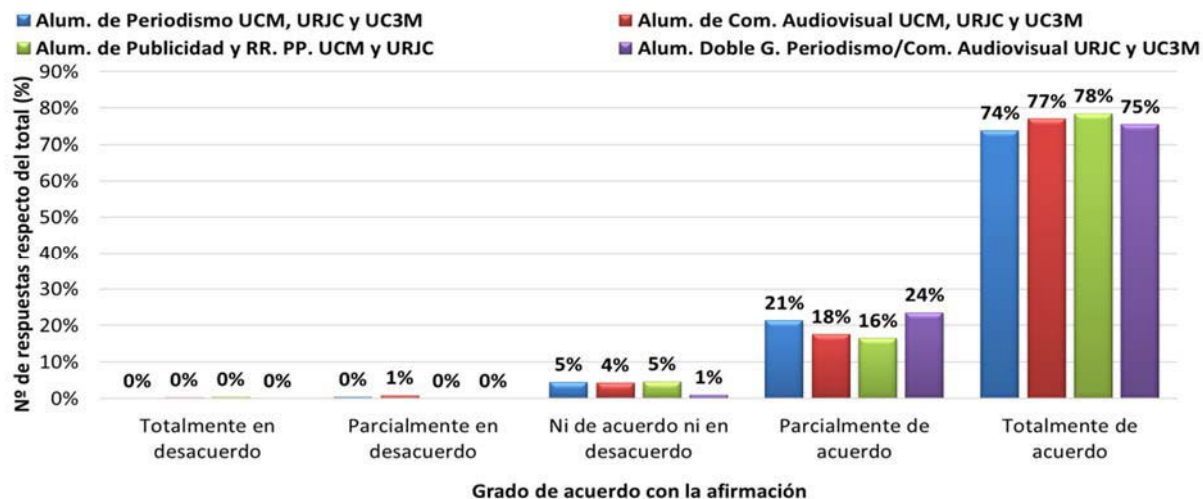


Figura 1049

Cruce de preguntas A.15 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le motiven en su proceso de aprendizaje muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo motivar a sus alumnos

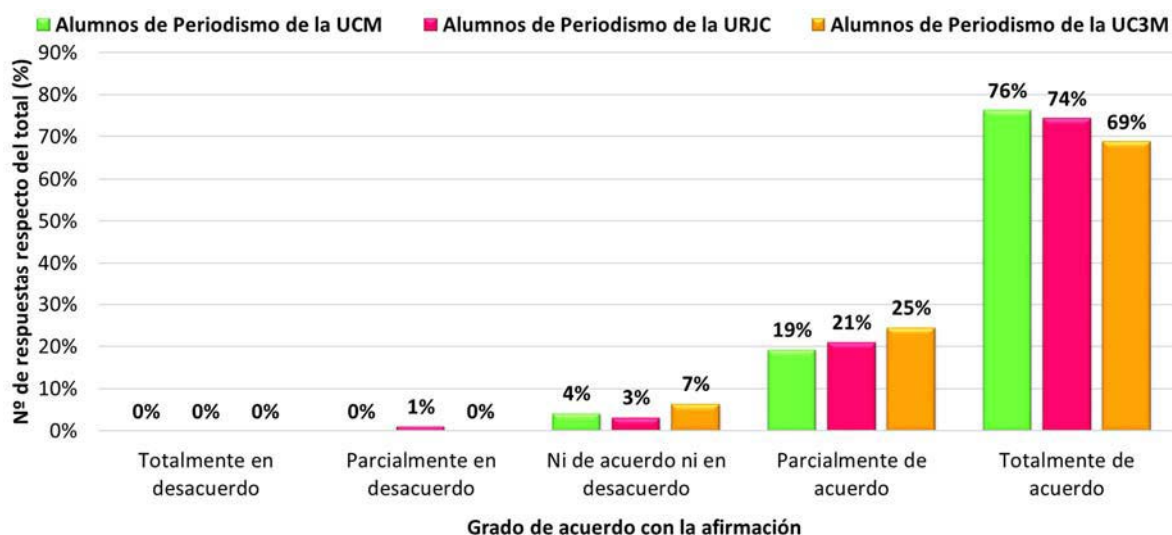


Figura 1050

Cruce de preguntas A.15 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le motiven en su proceso de aprendizaje muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo motivar a sus alumnos

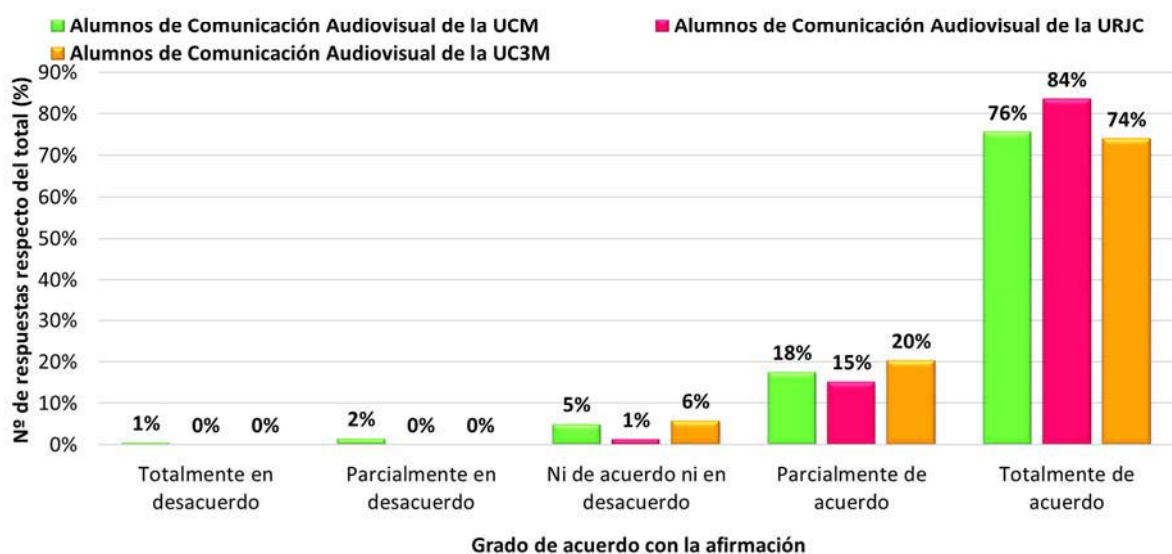


Figura 1051

Cruce de preguntas A.15 y C.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le motiven en su proceso de aprendizaje muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo motivar a sus alumnos

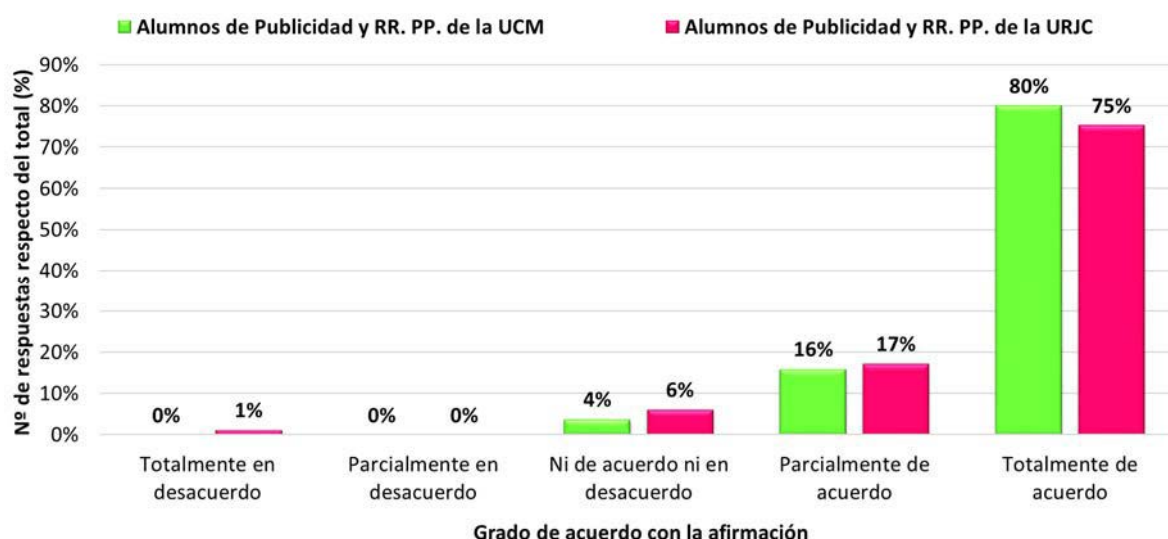
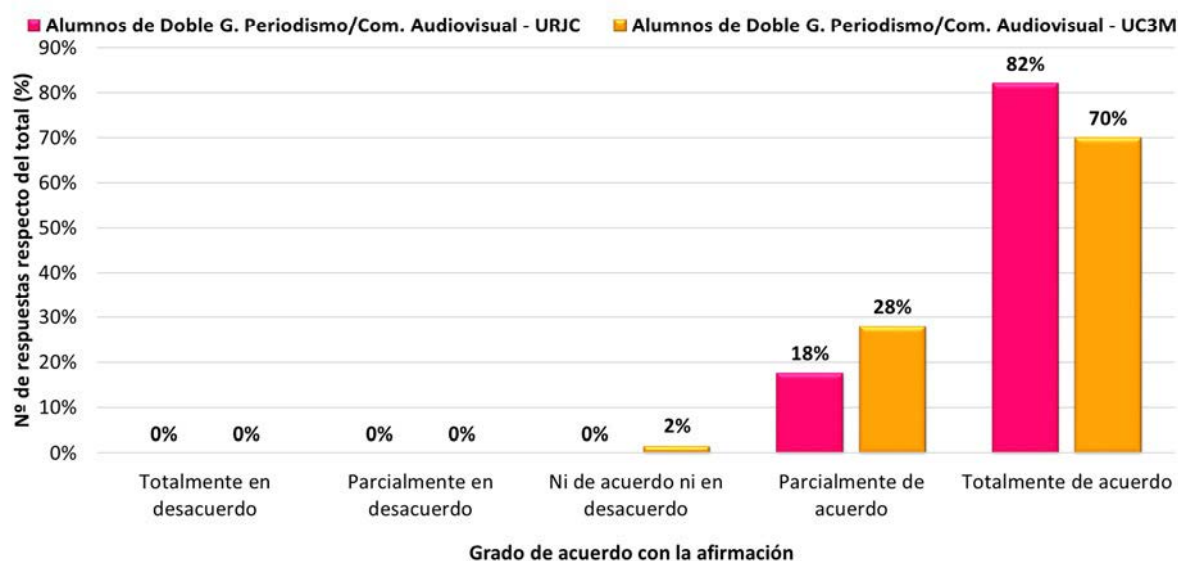


Figura 1052

Cruce de preguntas A.15 y C.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le motiven en su proceso de aprendizaje muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo motivar a sus alumnos



C.1.17 Cruce de las preguntas B.01 y B.05

Figura 1053

Cruce de preguntas B.01 y B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores se preocupen de que el alumno aprenda muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

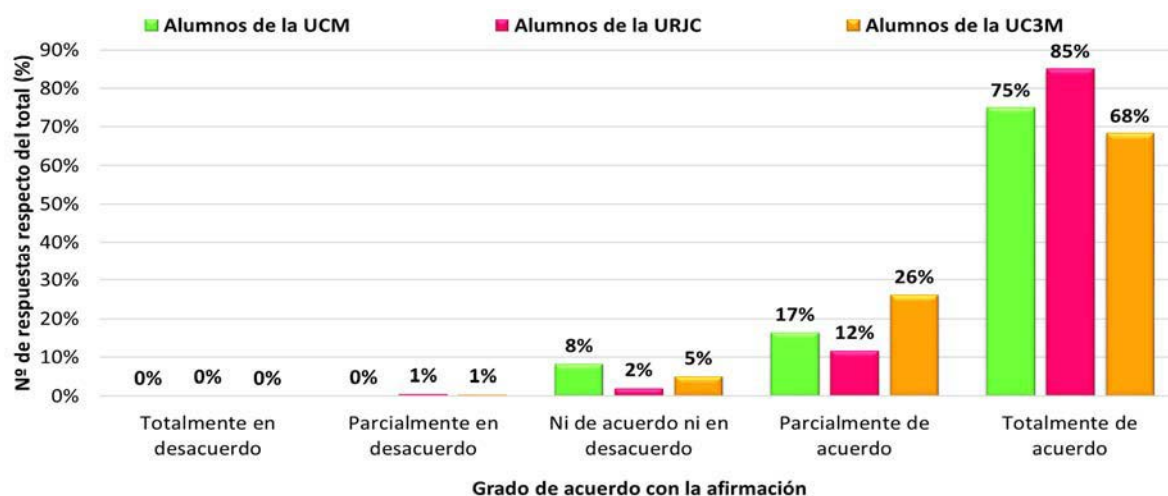


Figura 1054

Cruce de preguntas B.01 y B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores se preocupen de que el alumno aprenda muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

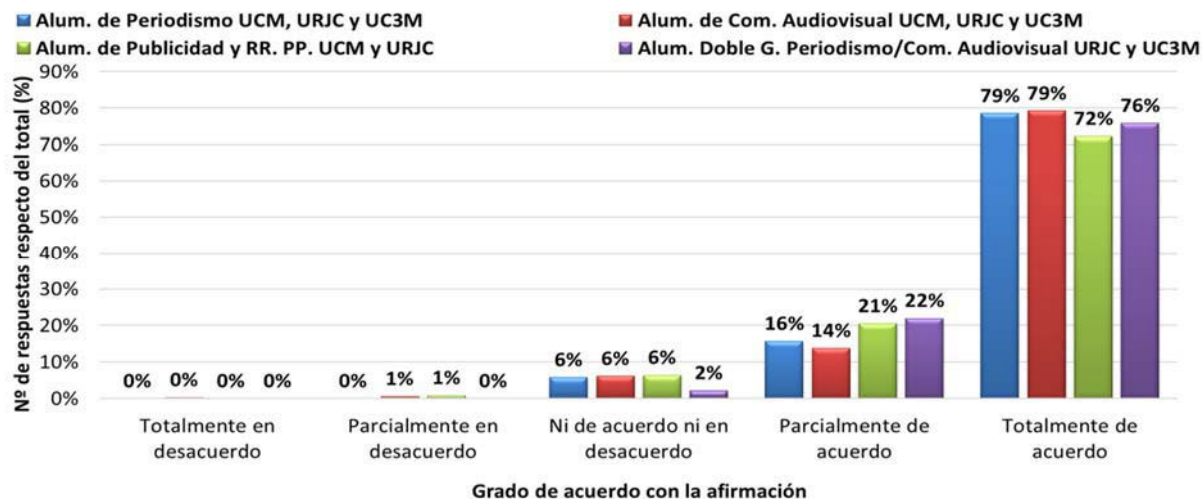


Figura 1055

Cruce de preguntas B.01 y B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores se preocupen de que el alumno aprenda muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

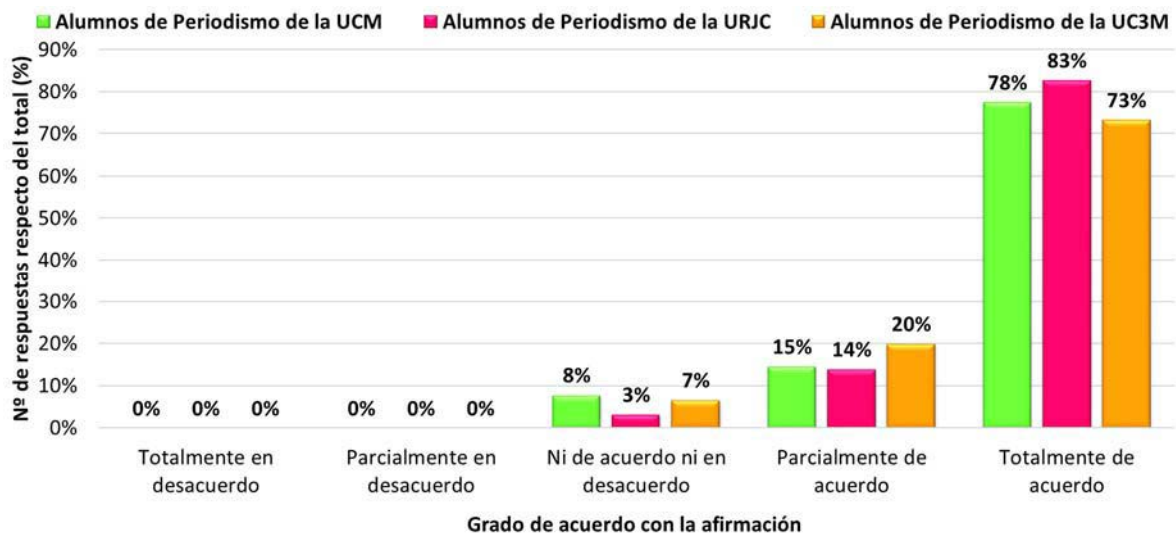


Figura 1056

Cruce de preguntas B.01 y B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores se preocupen de que el alumno aprenda muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

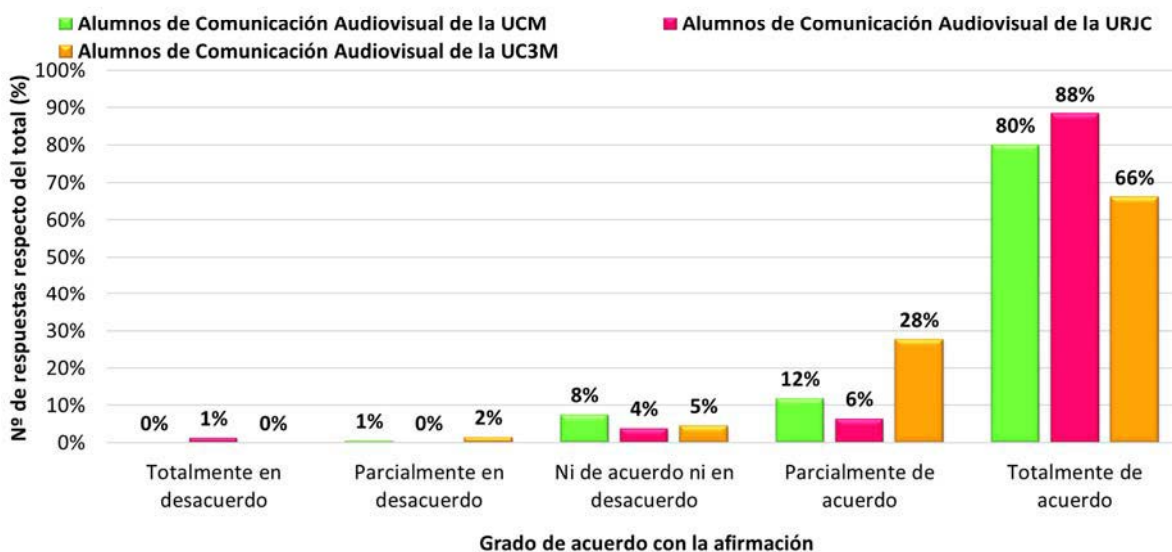


Figura 1057

Cruce de preguntas B.01 y B.05 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores se preocupen de que el alumno aprenda muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

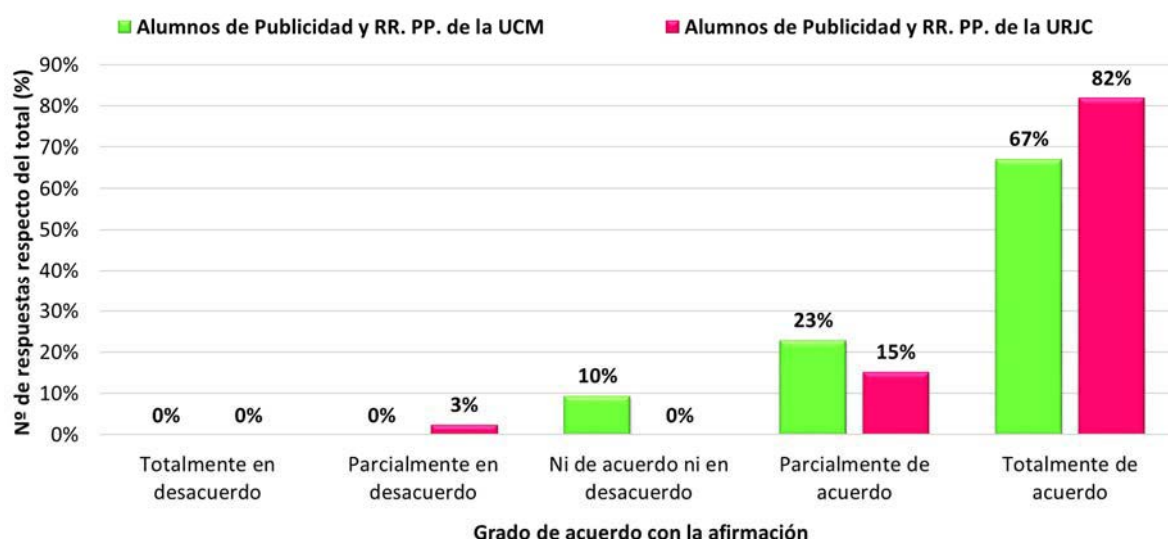
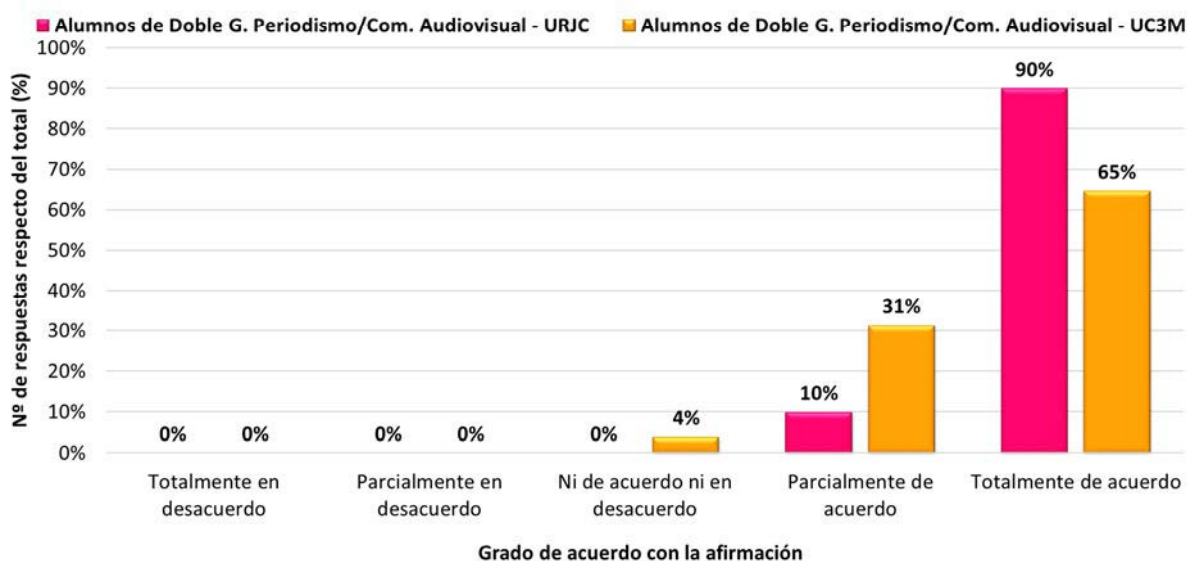


Figura 1058

Cruce de preguntas B.01 y B.05 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores se preocupen de que el alumno aprenda muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos



C.1.18 Cruce de las preguntas B.01 y C.03

Figura 1059

Cruce de preguntas B.01 y C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores se preocupen de que el alumno aprenda muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender

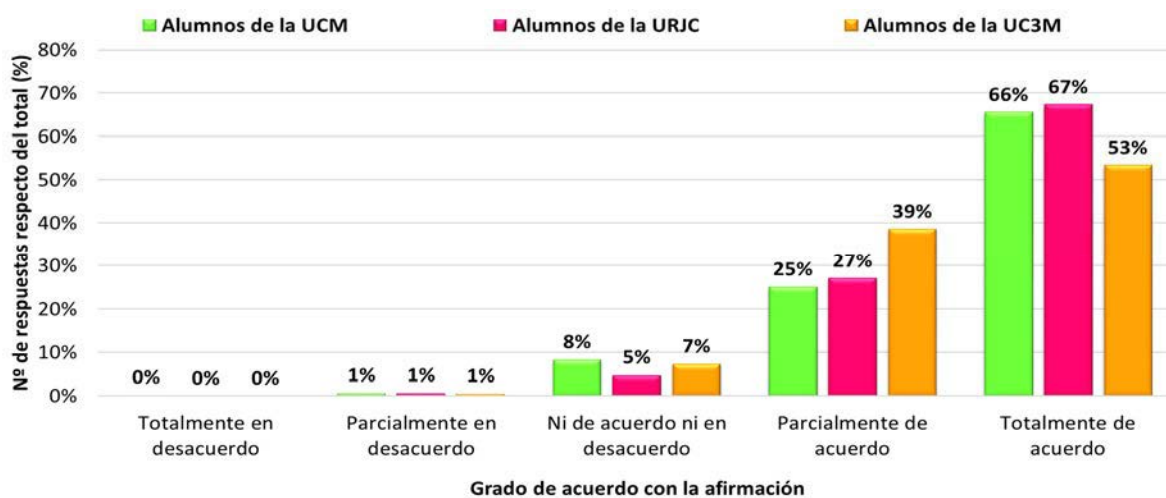


Figura 1060

Cruce de preguntas B.01 y C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores se preocupen de que el alumno aprenda muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender

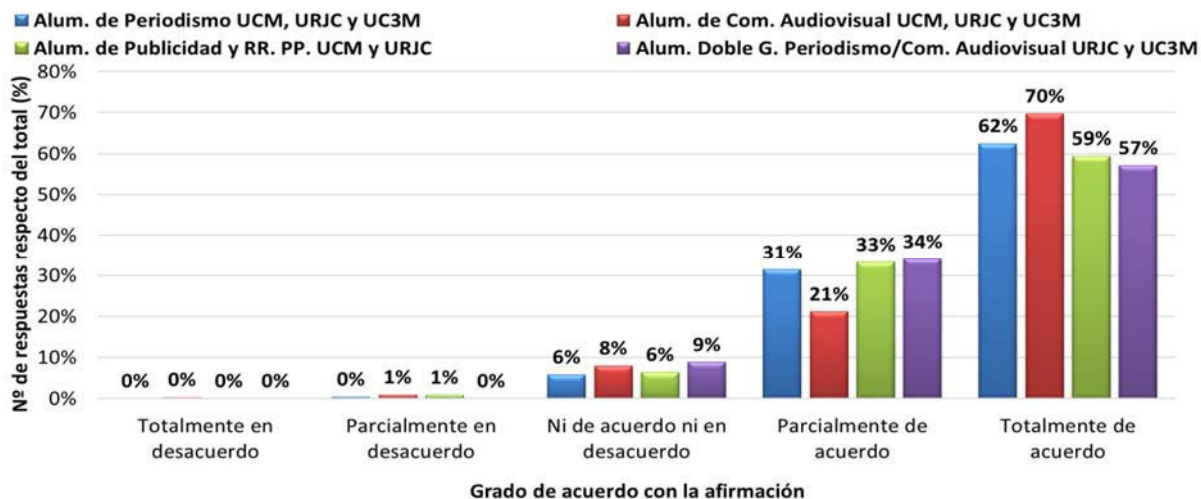


Figura 1061

Cruce de preguntas B.01 y C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores se preocupen de que el alumno aprenda muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender

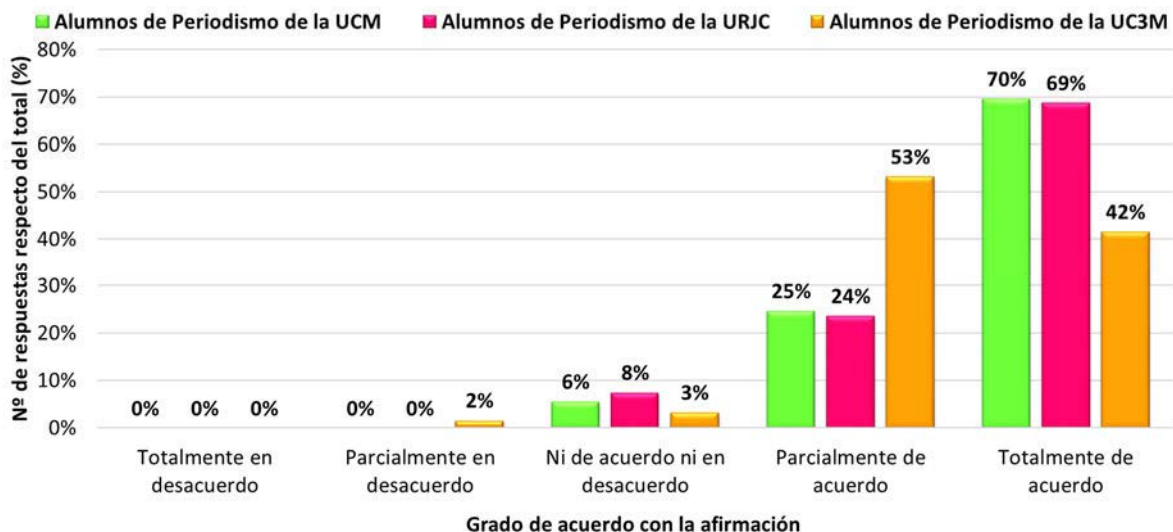


Figura 1062

Cruce de preguntas B.01 y C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores se preocupen de que el alumno aprenda muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender

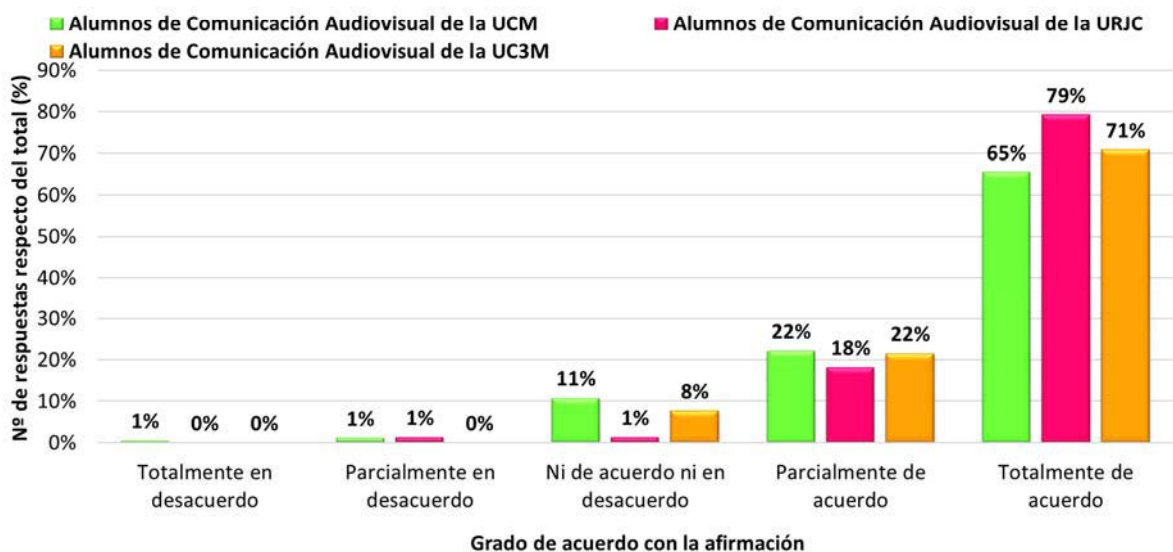


Figura 1063

Cruce de preguntas B.01 y C.03 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores se preocupen de que el alumno aprenda muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender

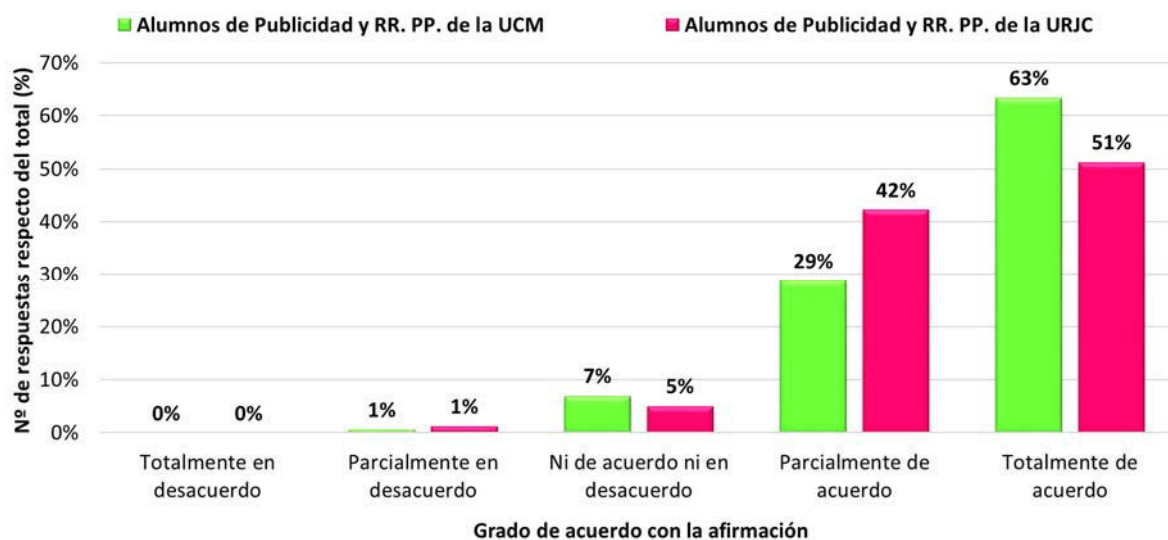
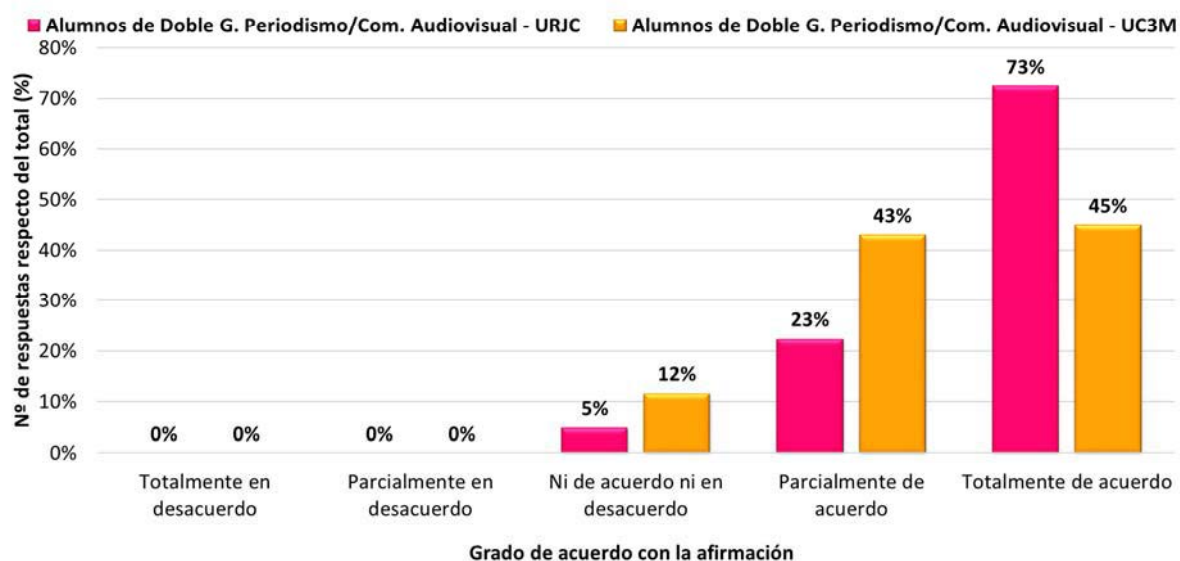


Figura 1064

Cruce de preguntas B.01 y C.03 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores se preocupen de que el alumno aprenda muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender



C.1.19 Cruce de las preguntas B.04 y A.13

Figura 1065

Cruce de preguntas B.04 y A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a razonar lo que aprende

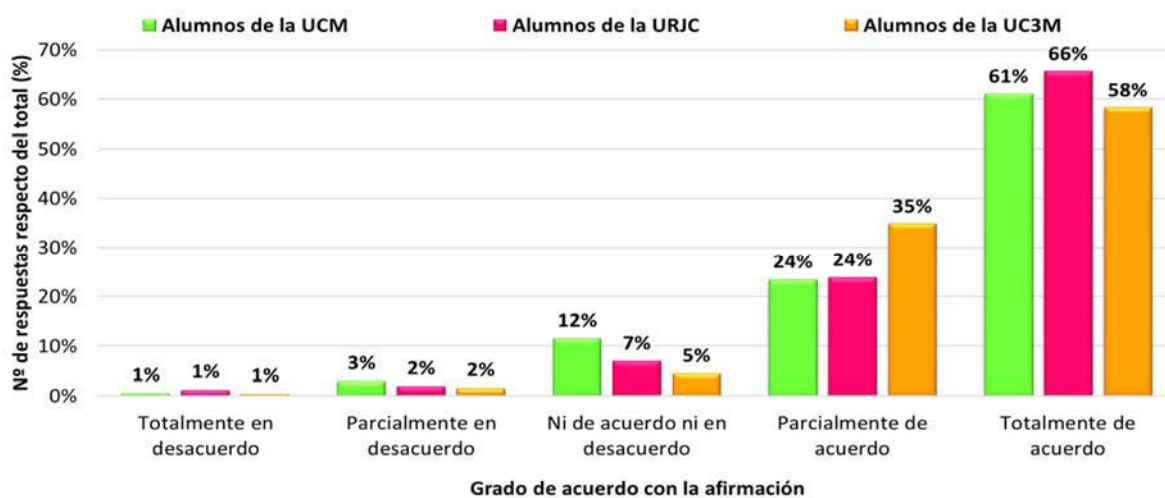


Figura 1066

Cruce de preguntas B.04 y A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a razonar lo que aprende

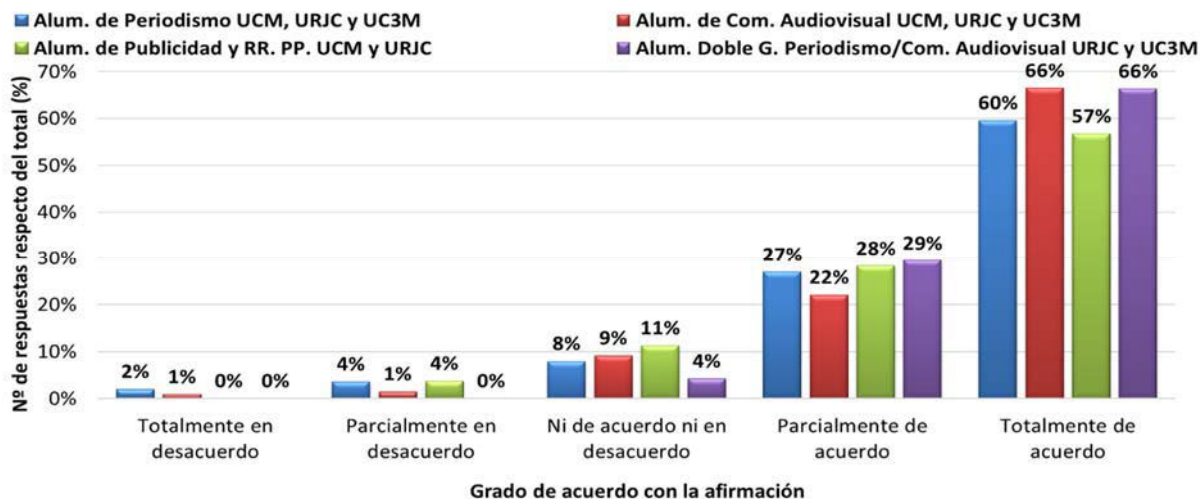


Figura 1067

Cruce de preguntas B.04 y A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a razonar lo que aprende

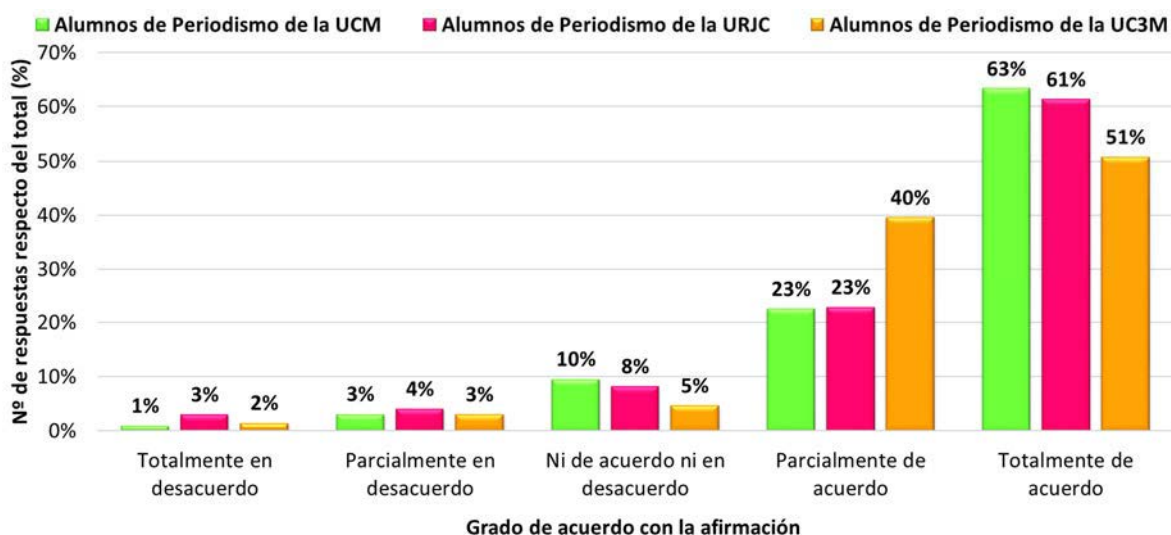


Figura 1068

Cruce de preguntas B.04 y A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a razonar lo que aprende

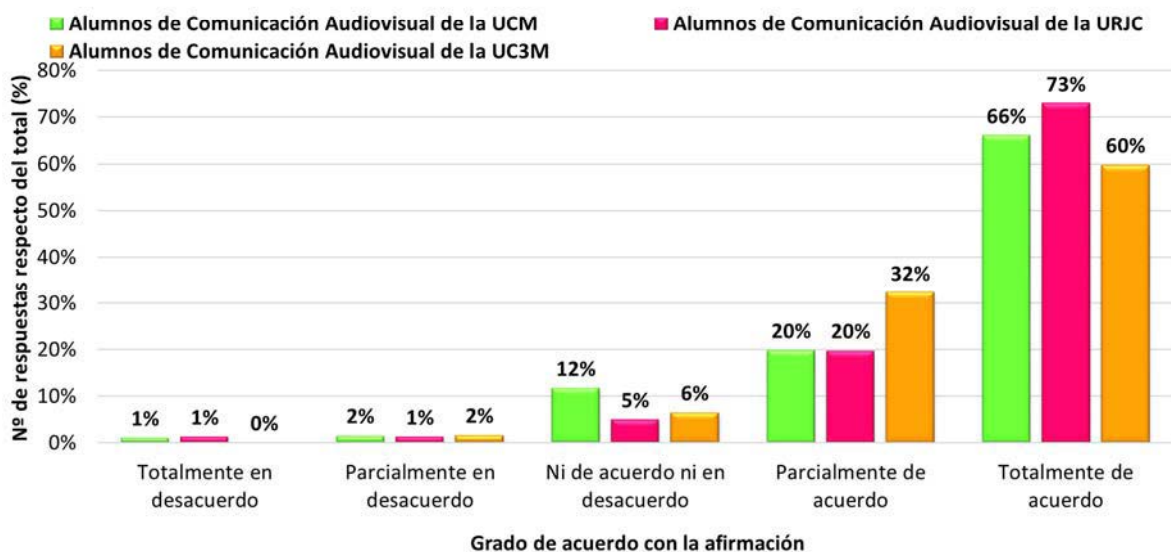


Figura 1069

Cruce de preguntas B.04 y A.13 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a razonar lo que aprende

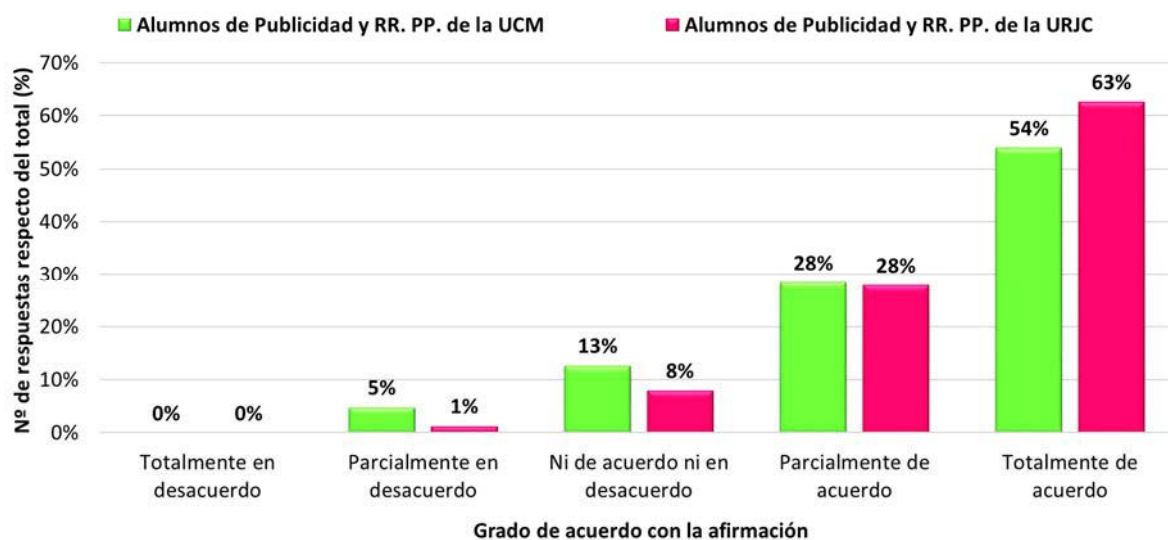
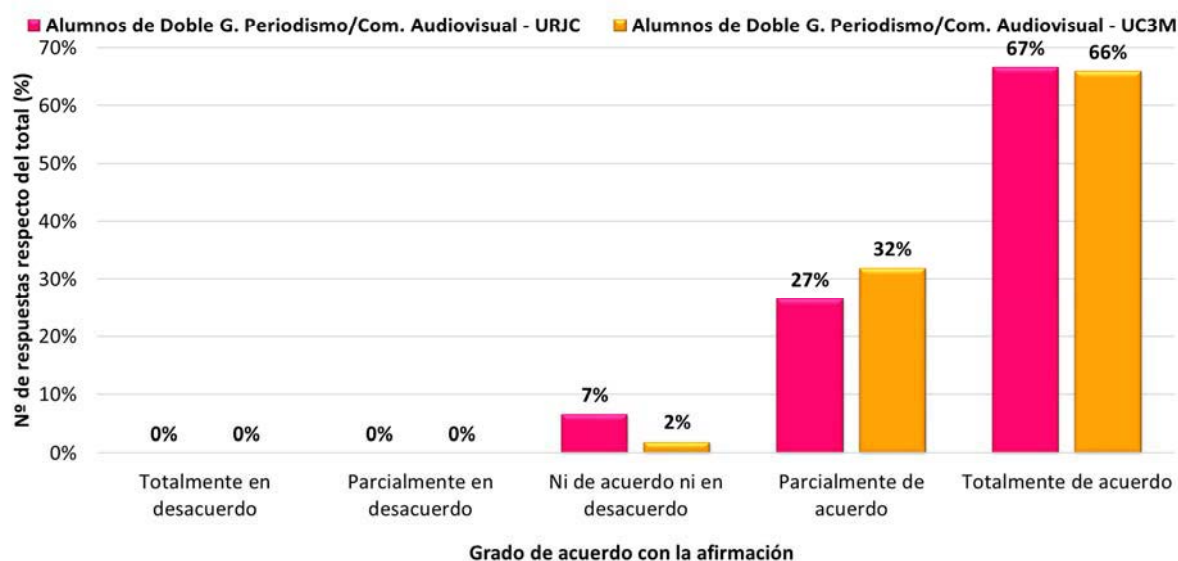


Figura 1070

Cruce de preguntas B.04 y A.13 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ayuden a razonar lo que aprende



C.1.20 Cruce de las preguntas B.04 y B.01

Figura 1071

Cruce de preguntas B.04 y B.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda

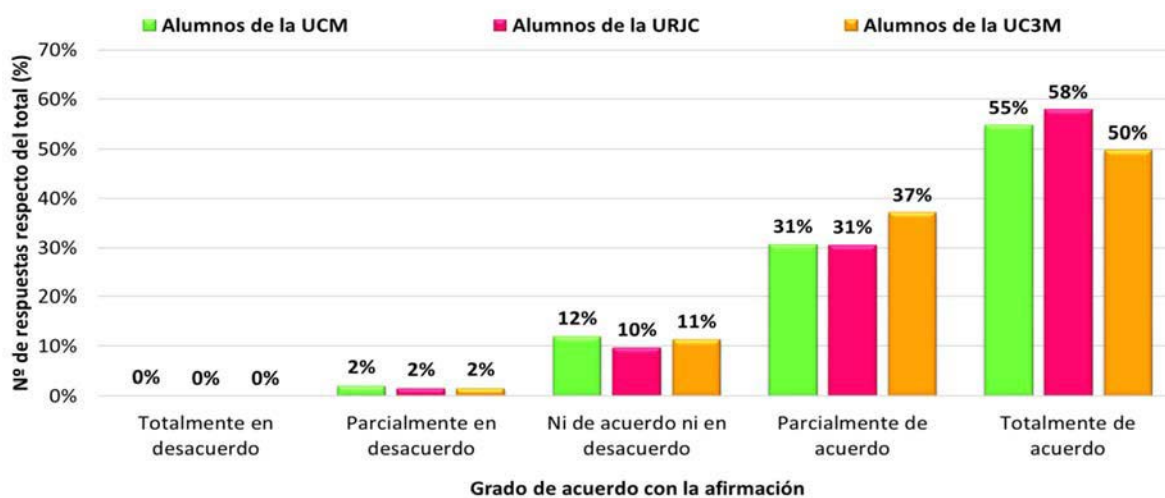


Figura 1072

Cruce de preguntas B.04 y B.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda

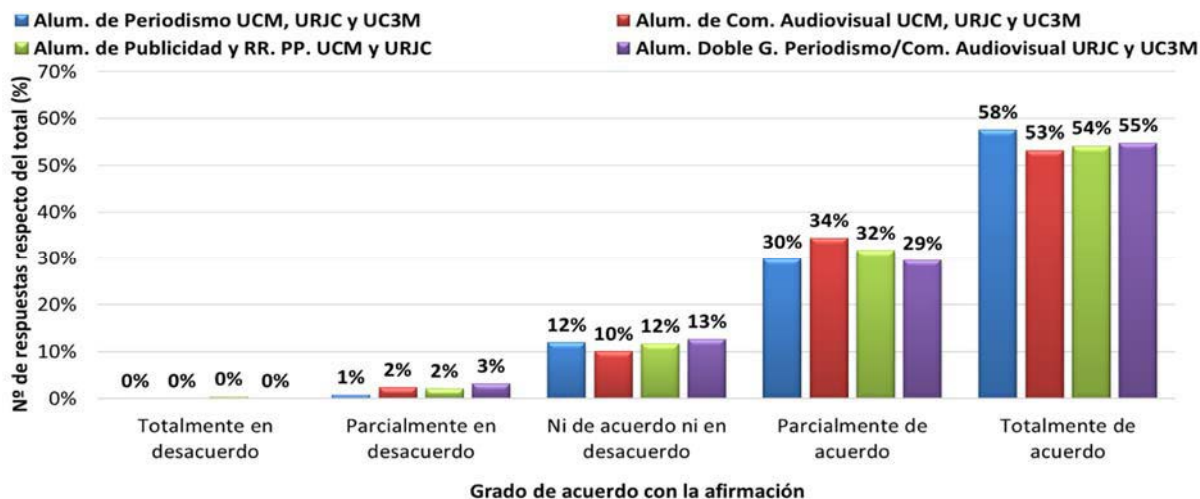


Figura 1073

Cruce de preguntas B.04 y B.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda

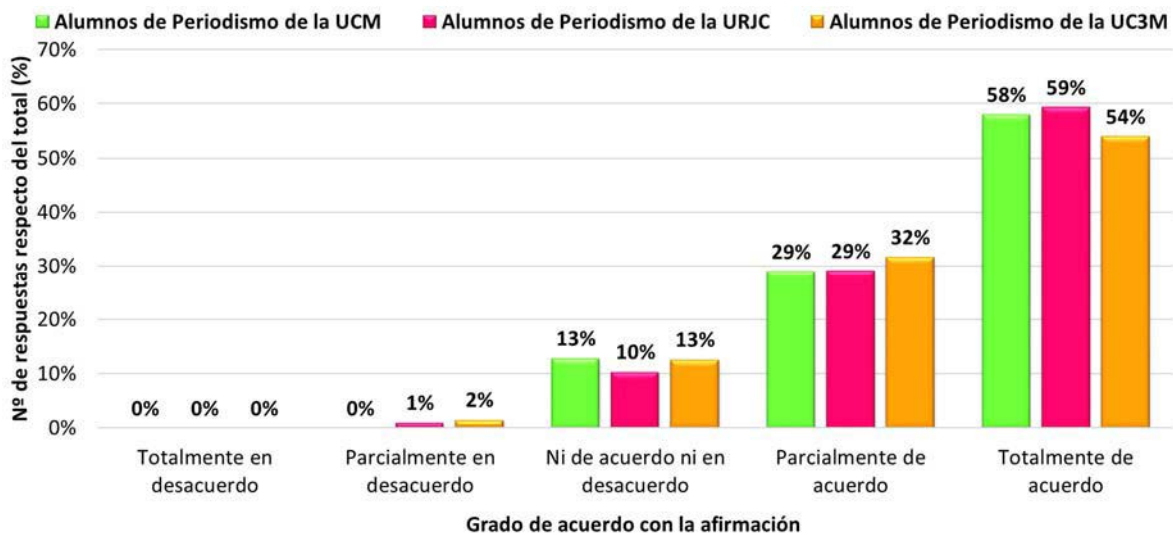


Figura 1074

Cruce de preguntas B.04 y B.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda

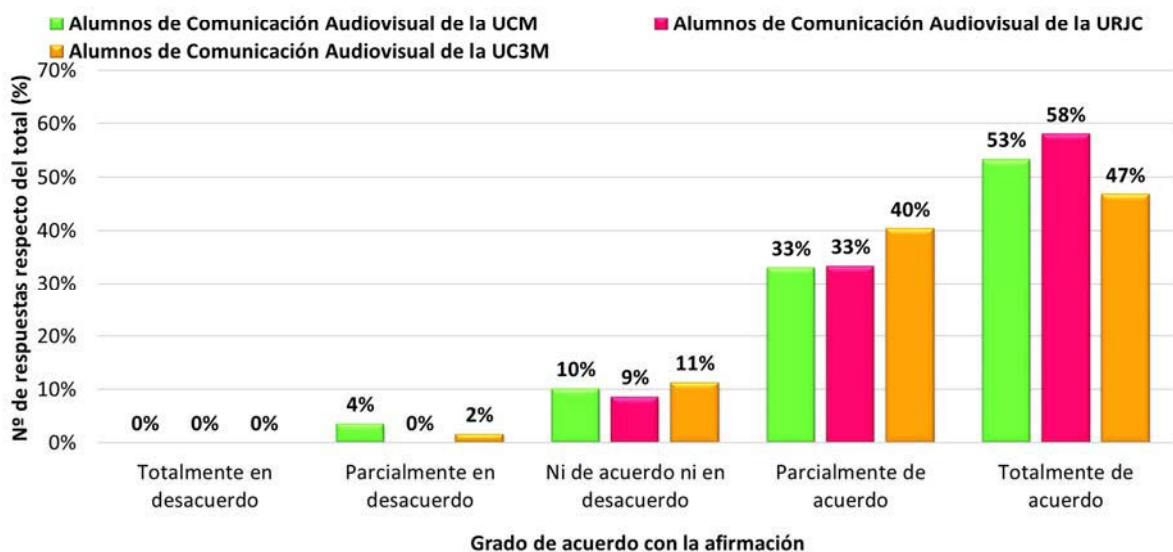


Figura 1075

Cruce de preguntas B.04 y B.01 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda

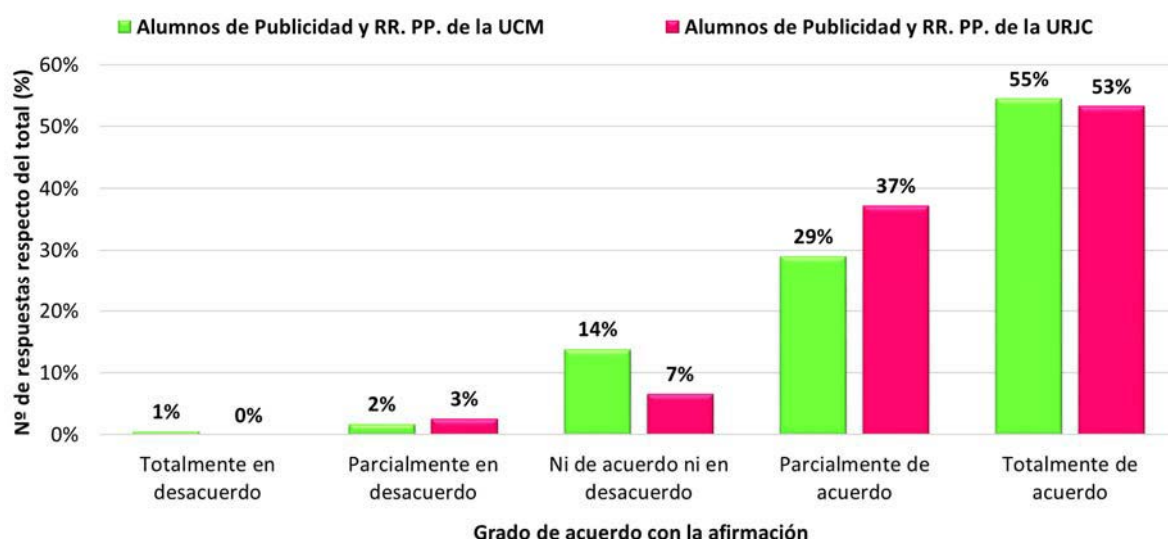
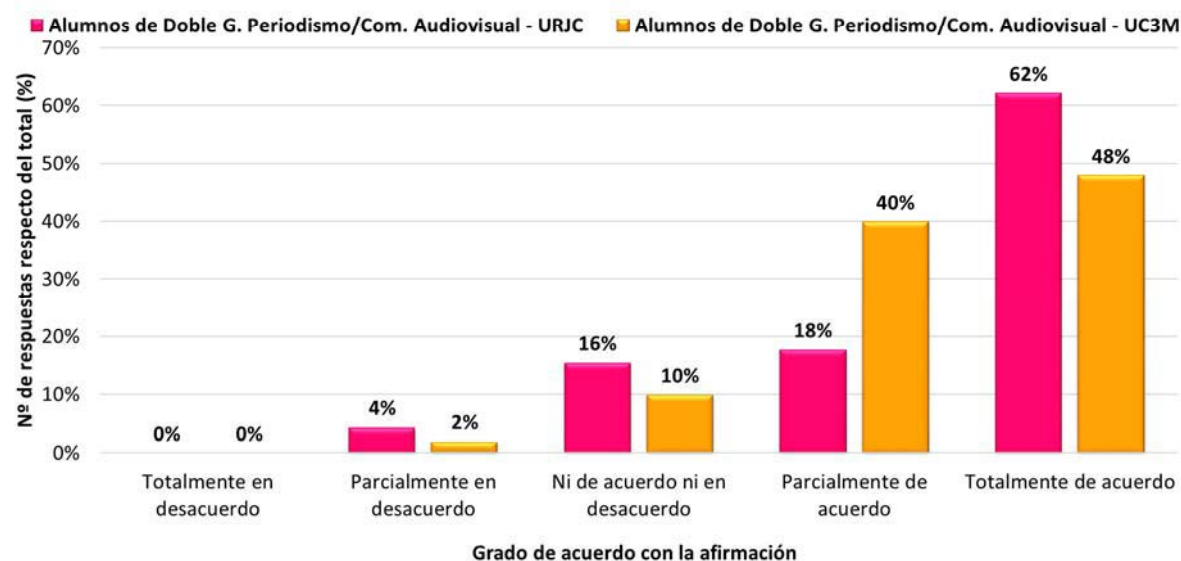


Figura 1076

Cruce de preguntas B.04 y B.01 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también se preocupen de que el alumno aprenda



C.1.21 Cruce de las preguntas B.04 y B.03

Figura 1077

Cruce de preguntas B.04 y B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

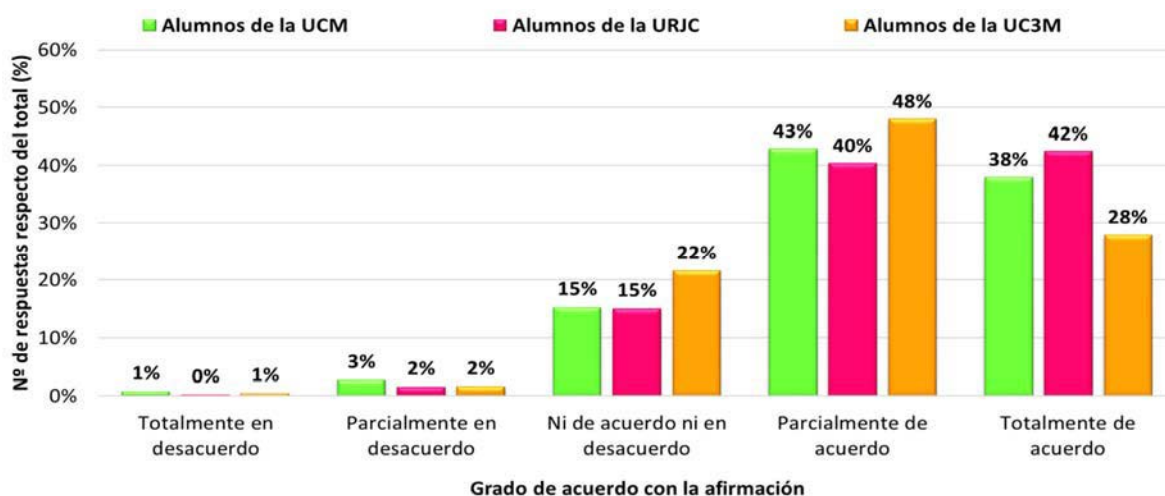


Figura 1078

Cruce de preguntas B.04 y B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

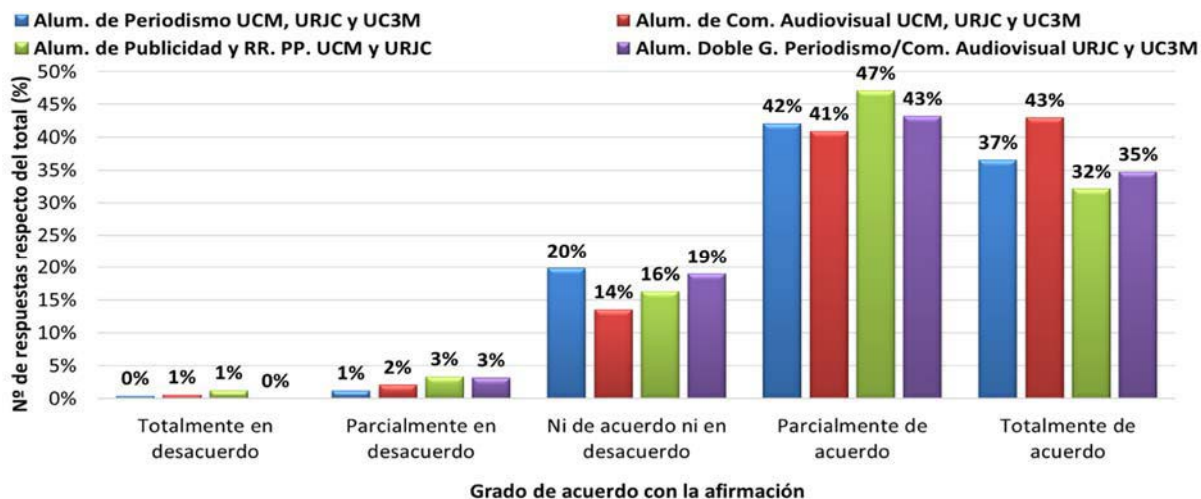


Figura 1079

Cruce de preguntas B.04 y B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

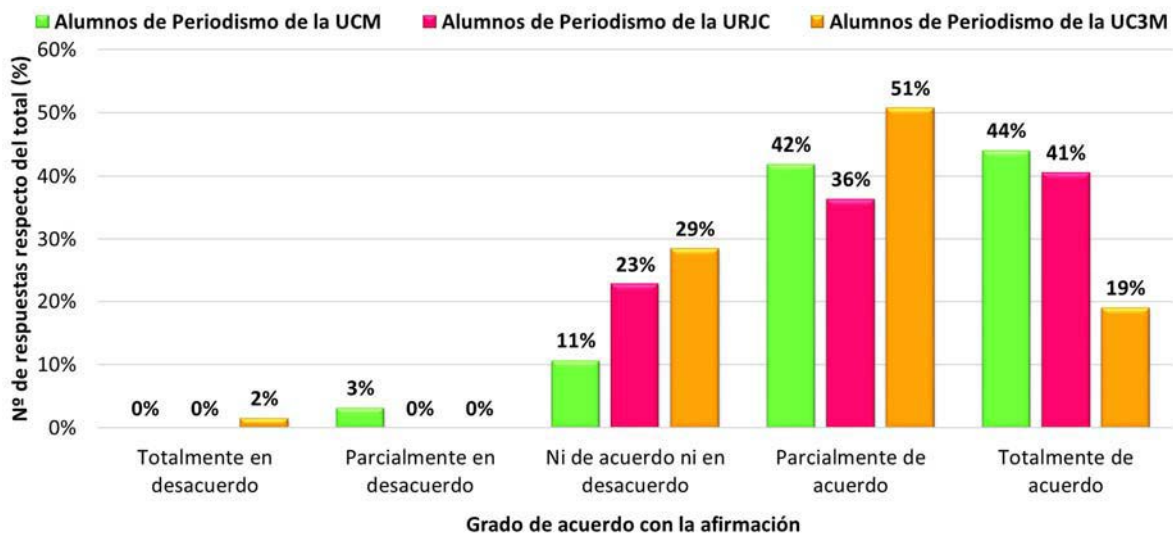


Figura 1080

Cruce de preguntas B.04 y B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

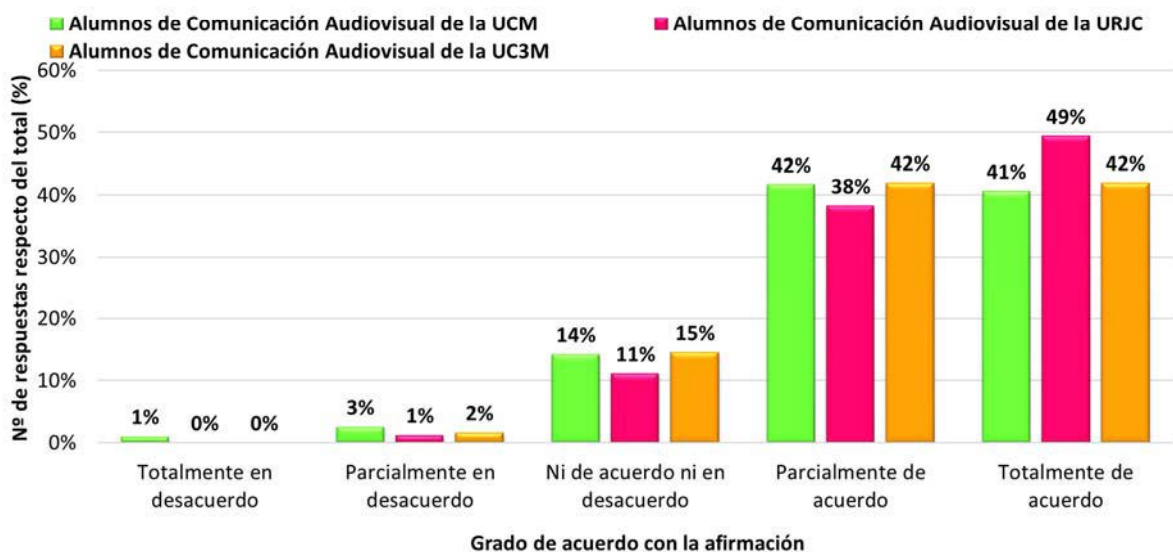


Figura 1081

Cruce de preguntas B.04 y B.03 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

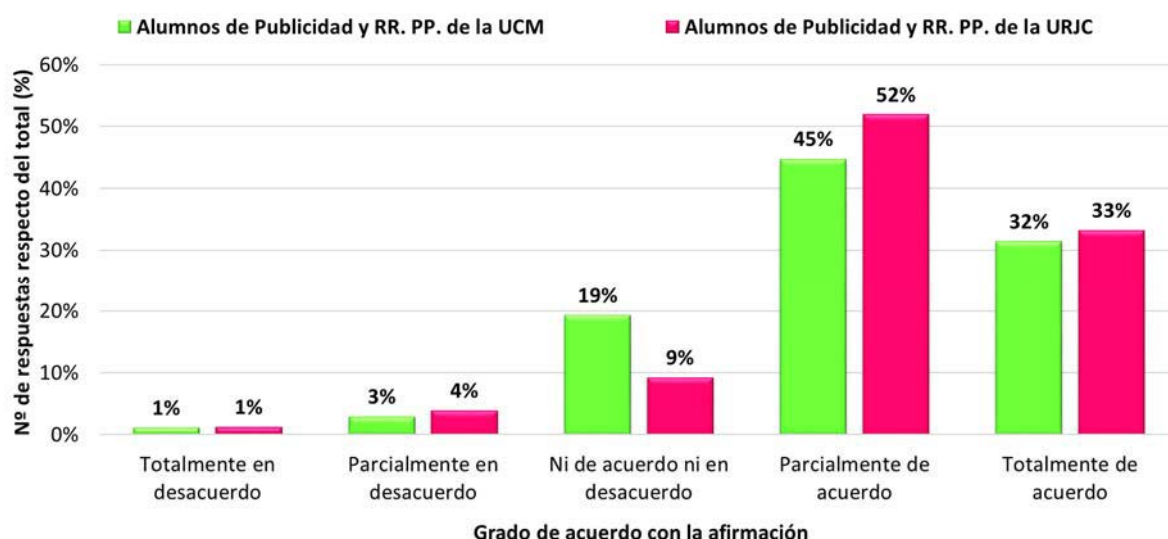
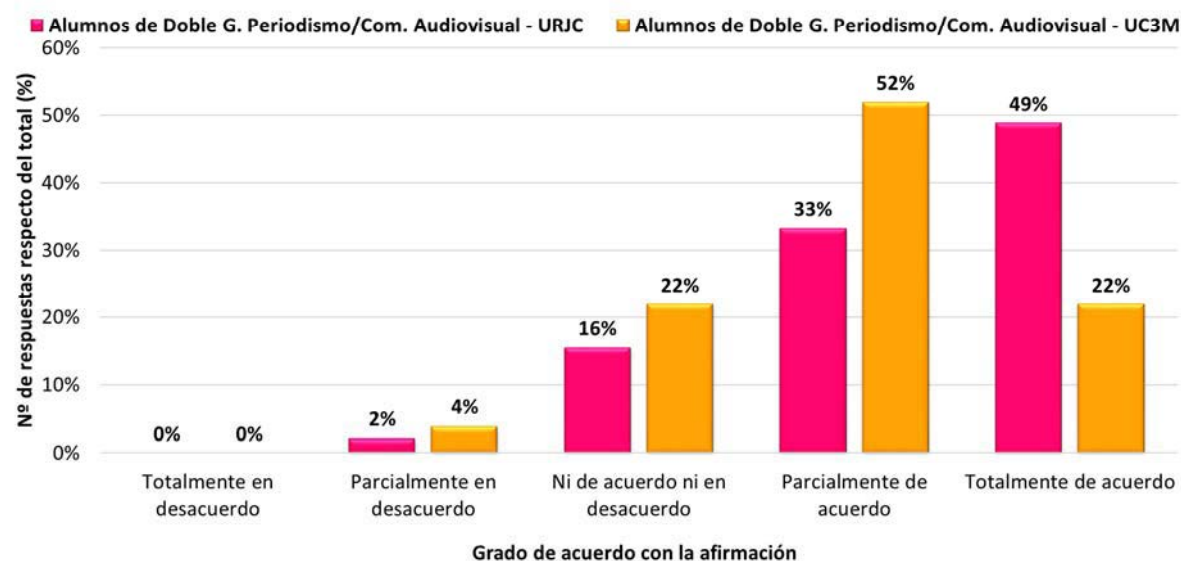


Figura 1082

Cruce de preguntas B.04 y B.03 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores orienten su labor docente al aprendizaje del alumno muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje



C.1.22 Cruce de las preguntas B.06 y B.07

Figura 1083

Cruce de preguntas B.06 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo

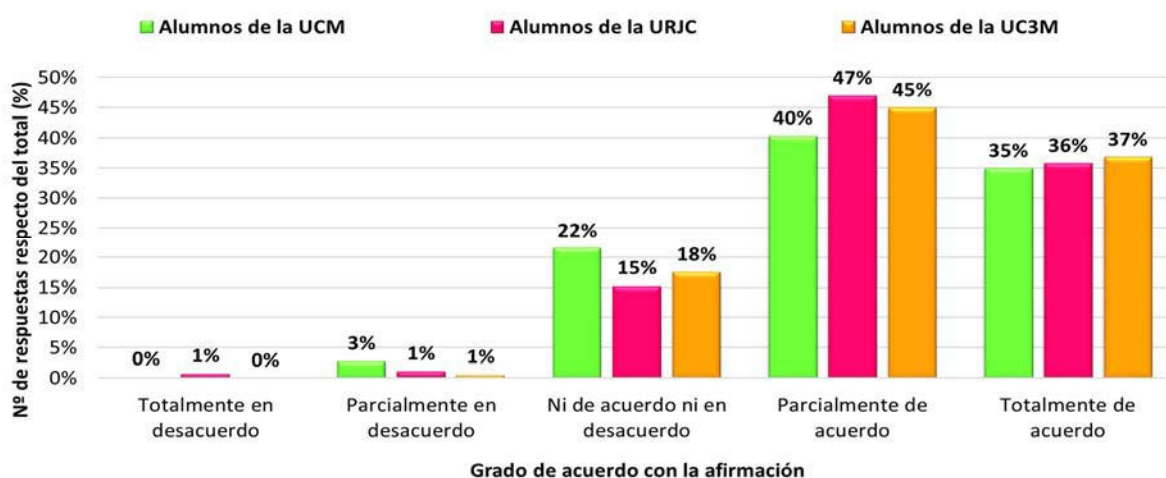


Figura 1084

Cruce de preguntas B.06 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo

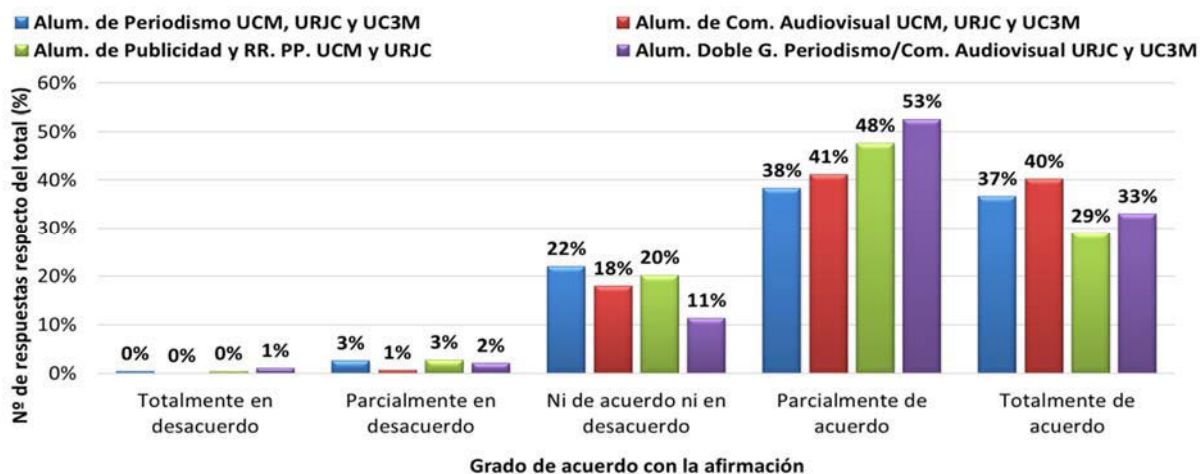


Figura 1085

Cruce de preguntas B.06 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo

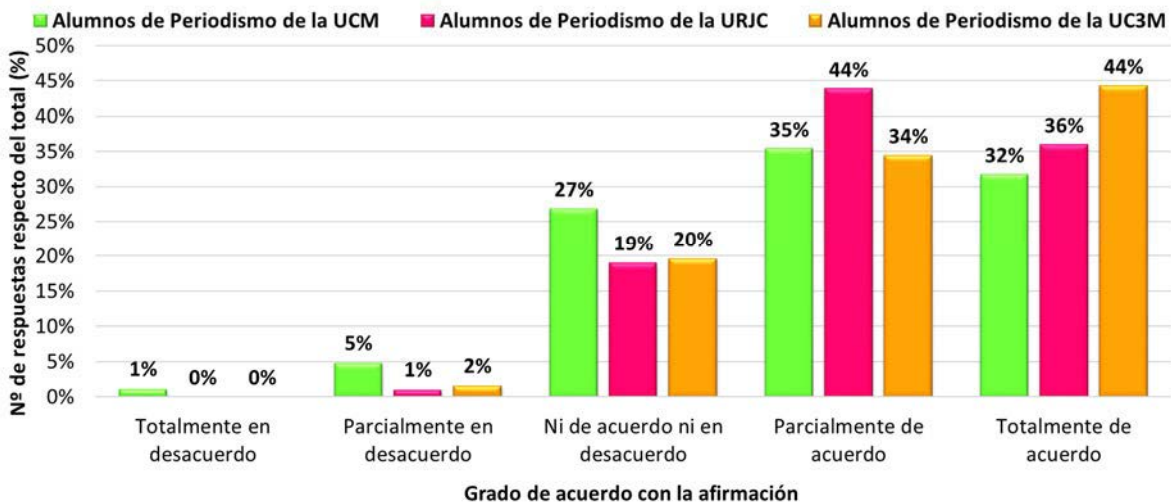


Figura 1086

Cruce de preguntas B.06 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo

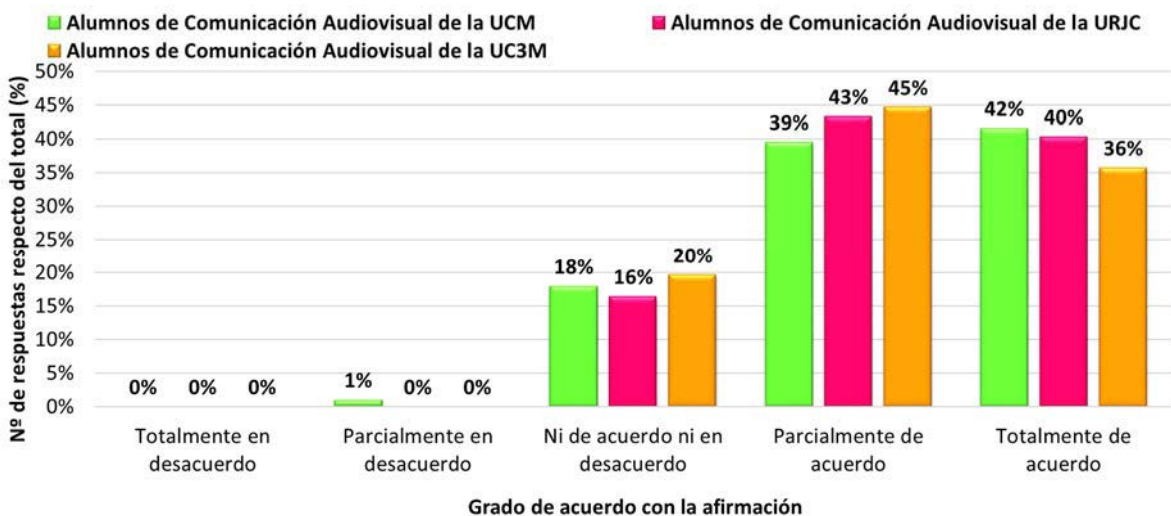


Figura 1087

Cruce de preguntas B.06 y B.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo

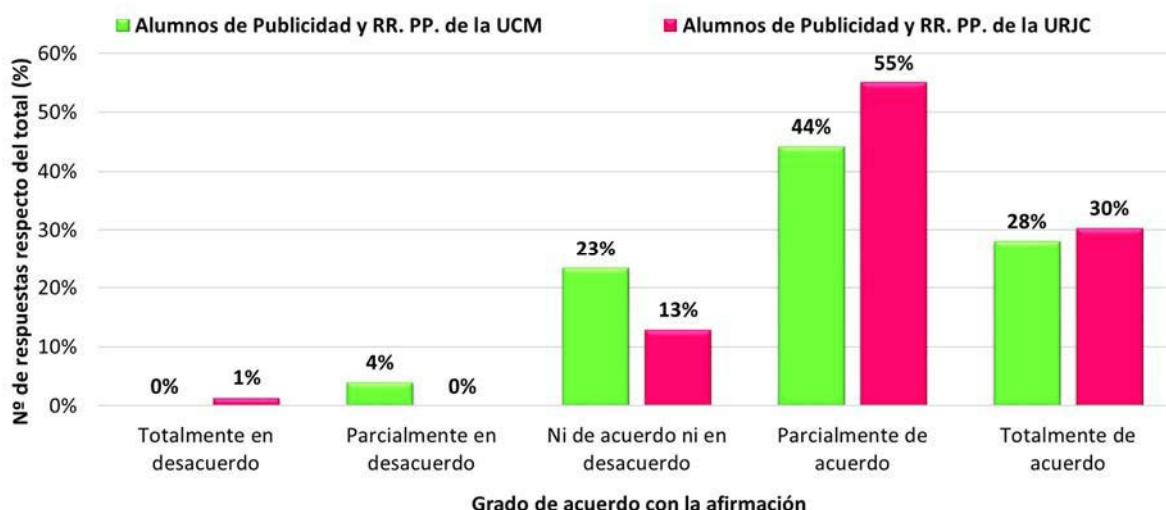
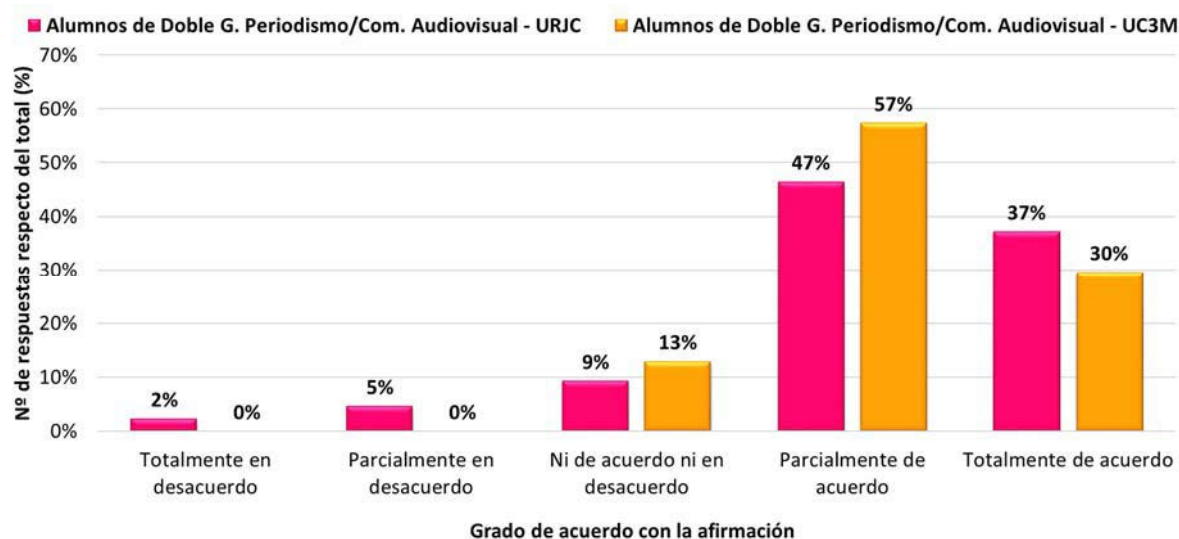


Figura 1088

Cruce de preguntas B.06 y B.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo



C.1.23 Cruce de las preguntas B.06 y B.09

Figura 1089

Cruce de preguntas B.06 y B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información

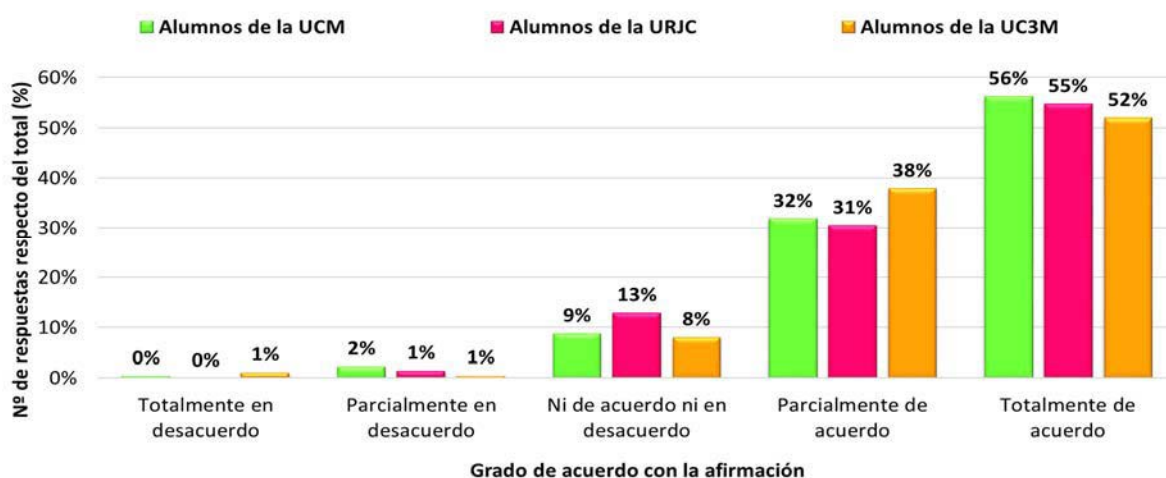


Figura 1090

Cruce de preguntas B.06 y B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información

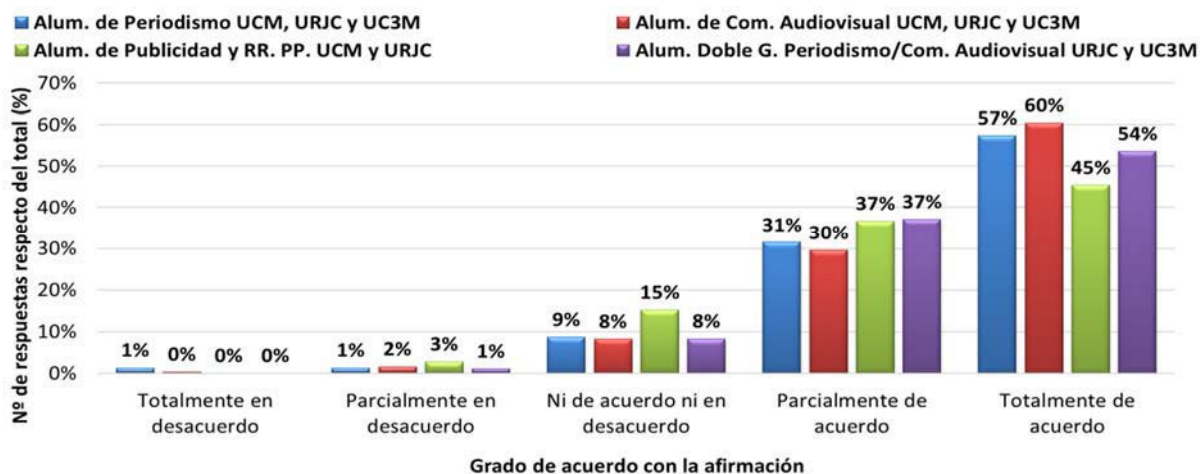


Figura 1091

Cruce de preguntas B.06 y B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información

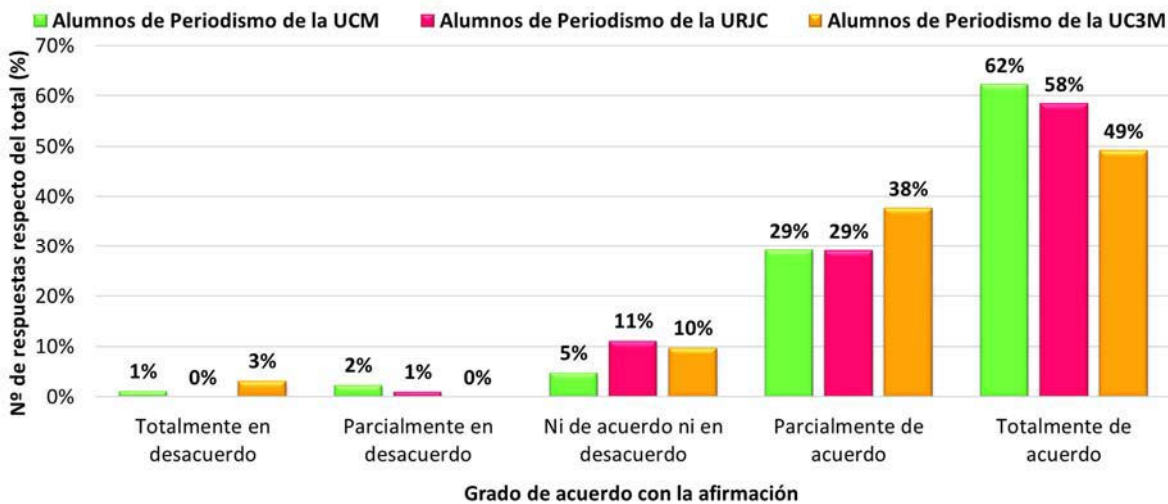


Figura 1092

Cruce de preguntas B.06 y B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información

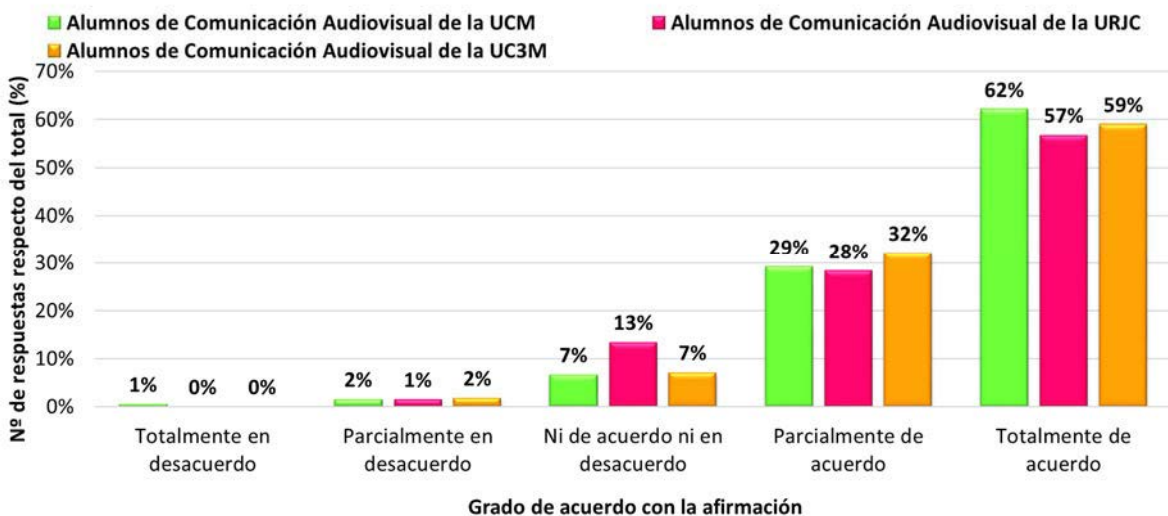


Figura 1093

Cruce de preguntas B.06 y B.09 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información

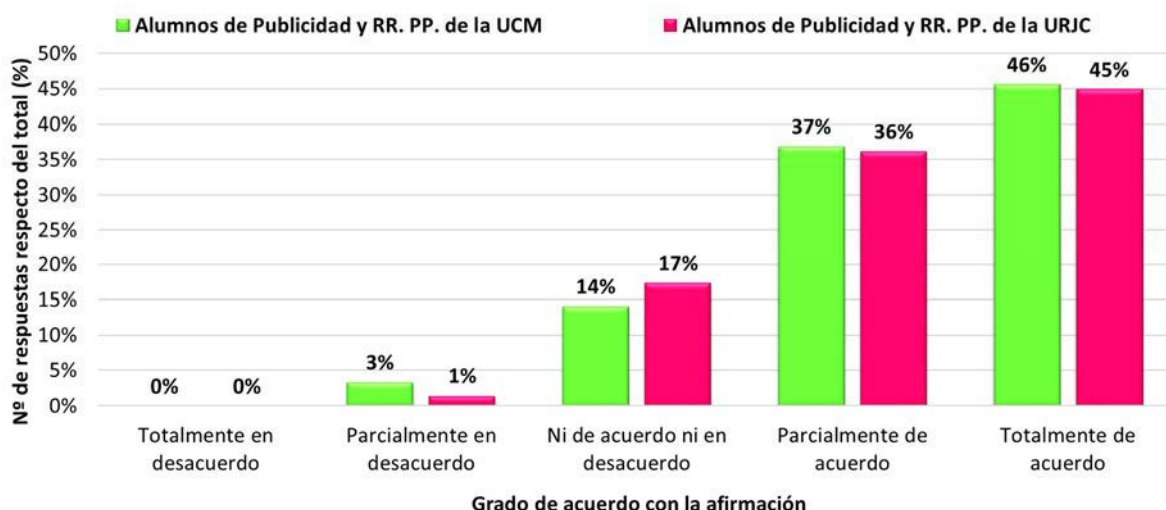
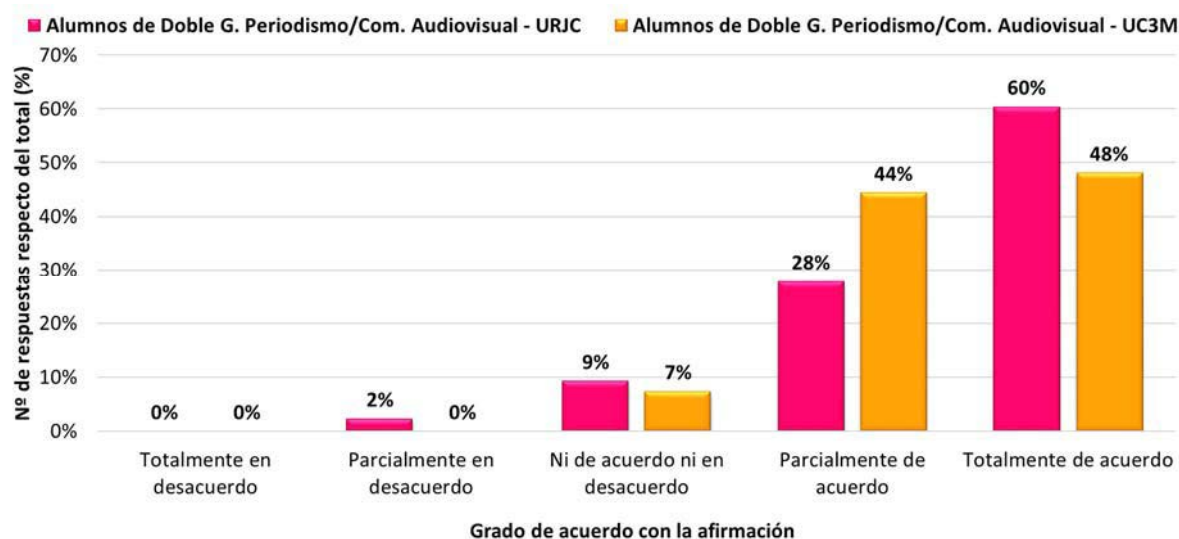


Figura 1094

Cruce de preguntas B.06 y B.09 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información



C.1.24 Cruce de las preguntas B.07 y B.10

Figura 1095

Cruce de preguntas B.07 y B.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores busquen que el alumno sea más autónomo muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

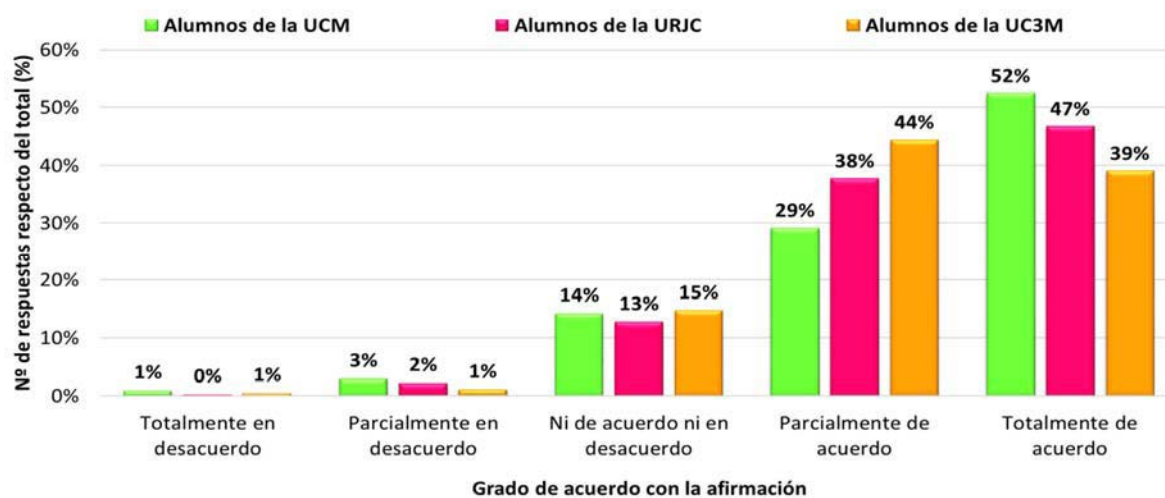


Figura 1096

Cruce de preguntas B.07 y B.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores busquen que el alumno sea más autónomo muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

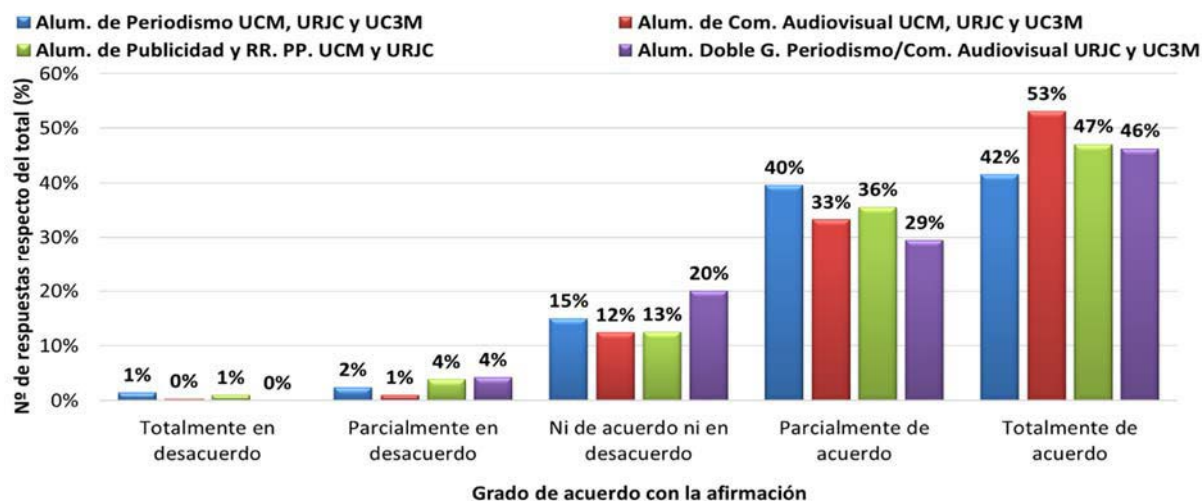


Figura 1097

Cruce de preguntas B.07 y B.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores busquen que el alumno sea más autónomo muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

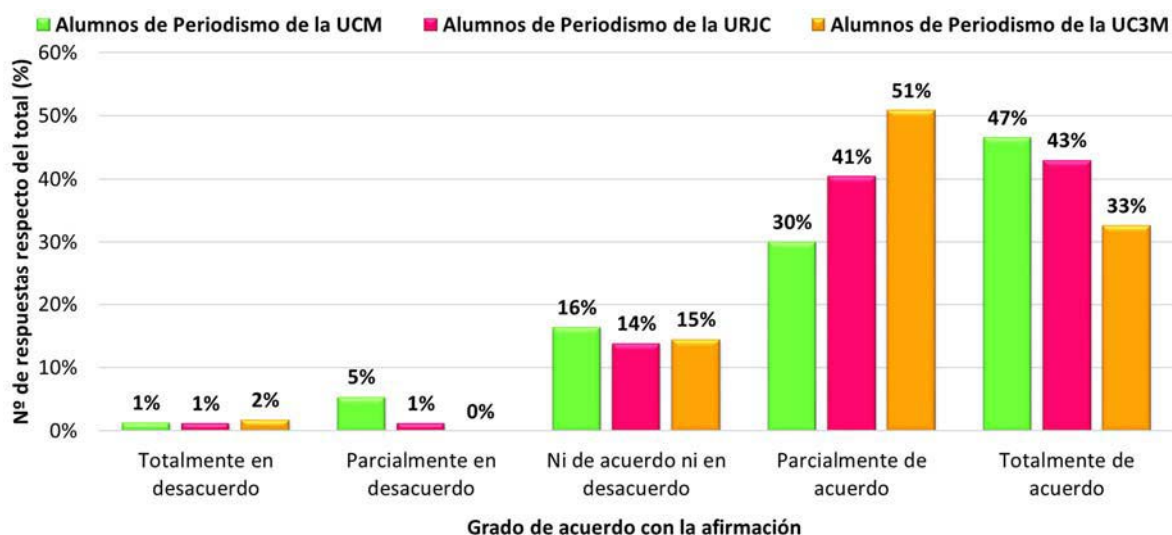


Figura 1098

Cruce de preguntas B.07 y B.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores busquen que el alumno sea más autónomo muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

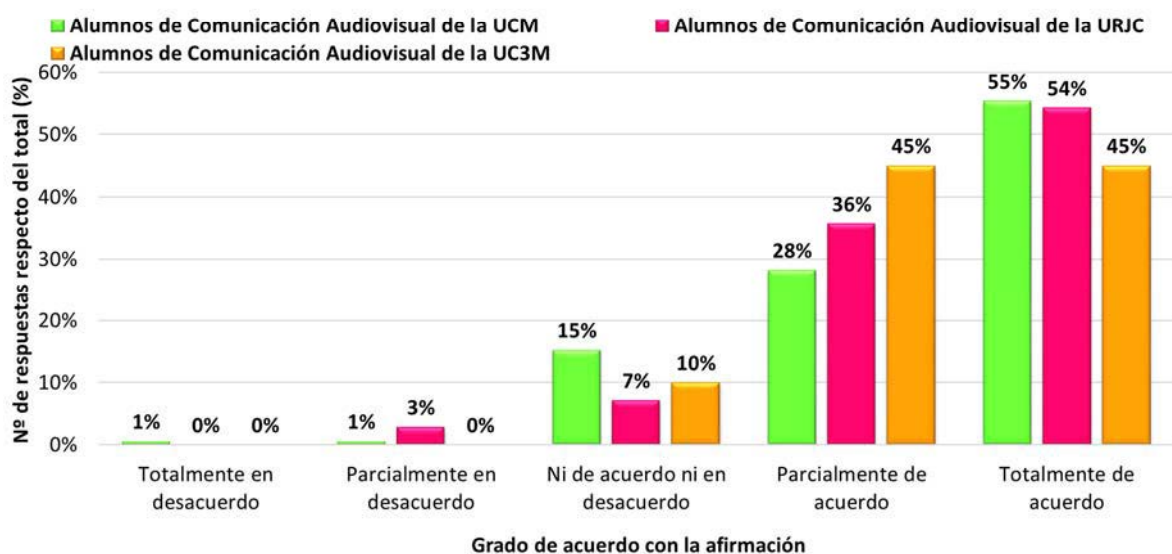


Figura 1099

Cruce de preguntas B.07 y B.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores busquen que el alumno sea más autónomo muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula

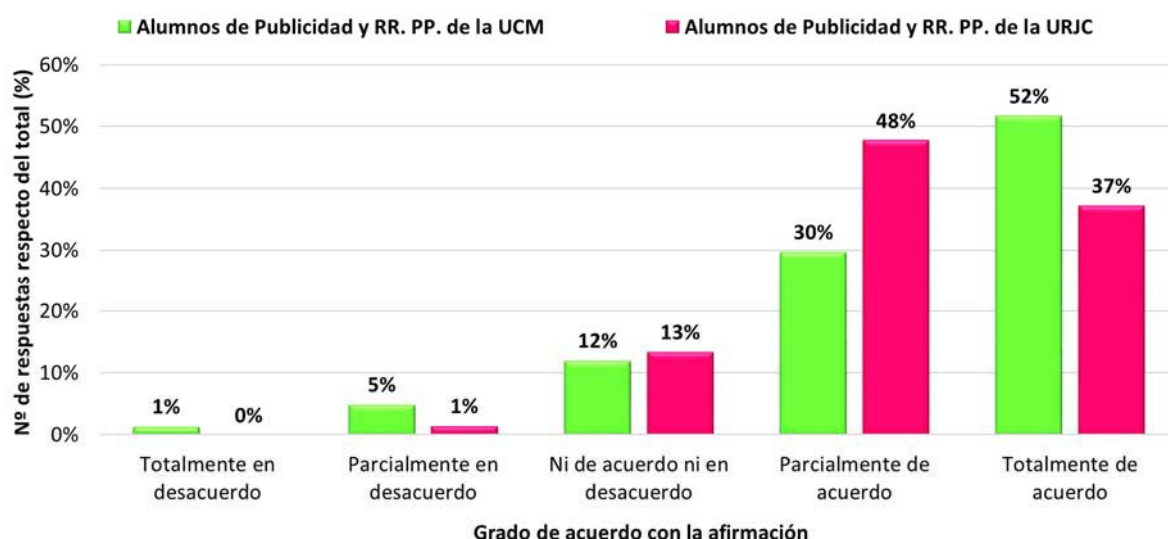
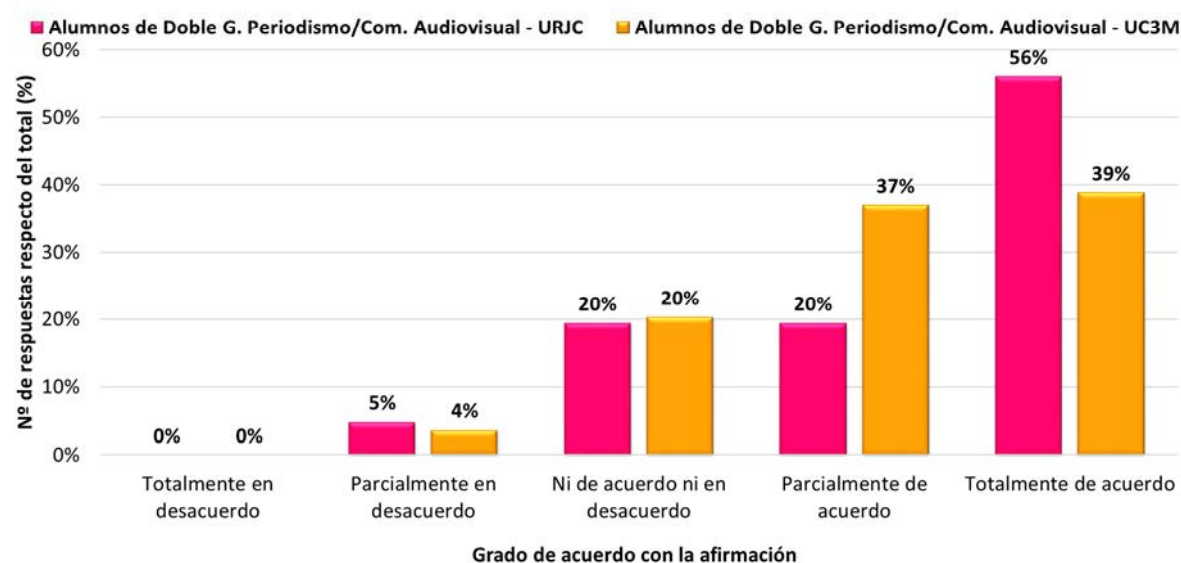


Figura 1100

Cruce de preguntas B.07 y B.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores busquen que el alumno sea más autónomo muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también le ofrezcan ayuda y apoyo fuera del aula



C.1.25 Cruce de las preguntas B.08 y B.11

Figura 1101

Cruce de preguntas B.08 y B.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

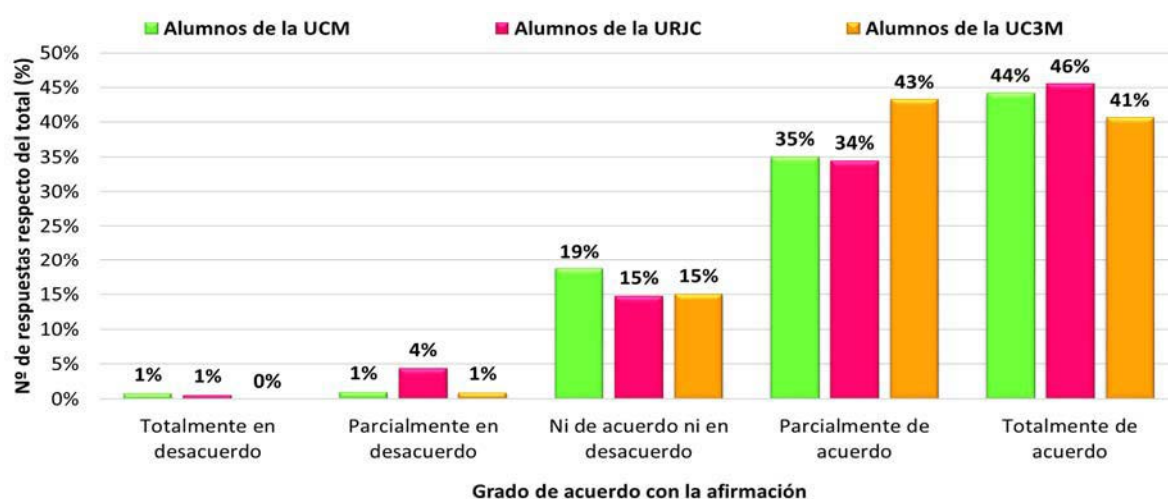


Figura 1102

Cruce de preguntas B.08 y B.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

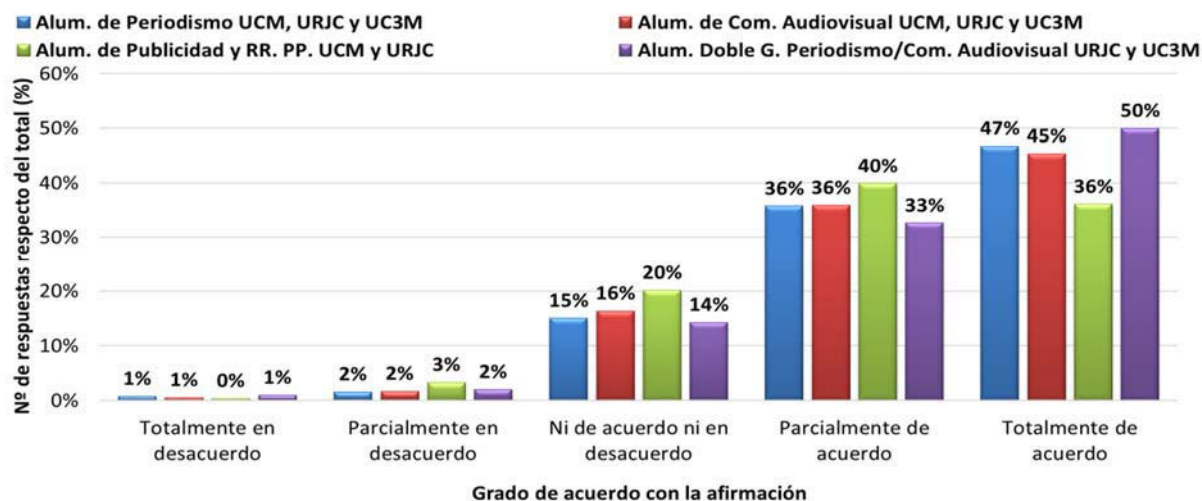


Figura 1103

Cruce de preguntas B.08 y B.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

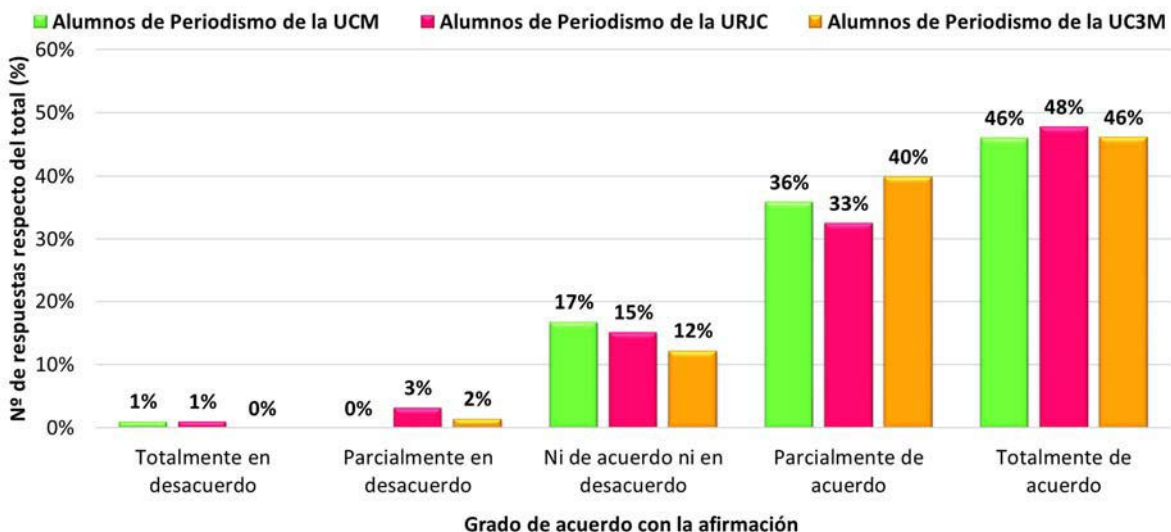


Figura 1104

Cruce de preguntas B.08 y B.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

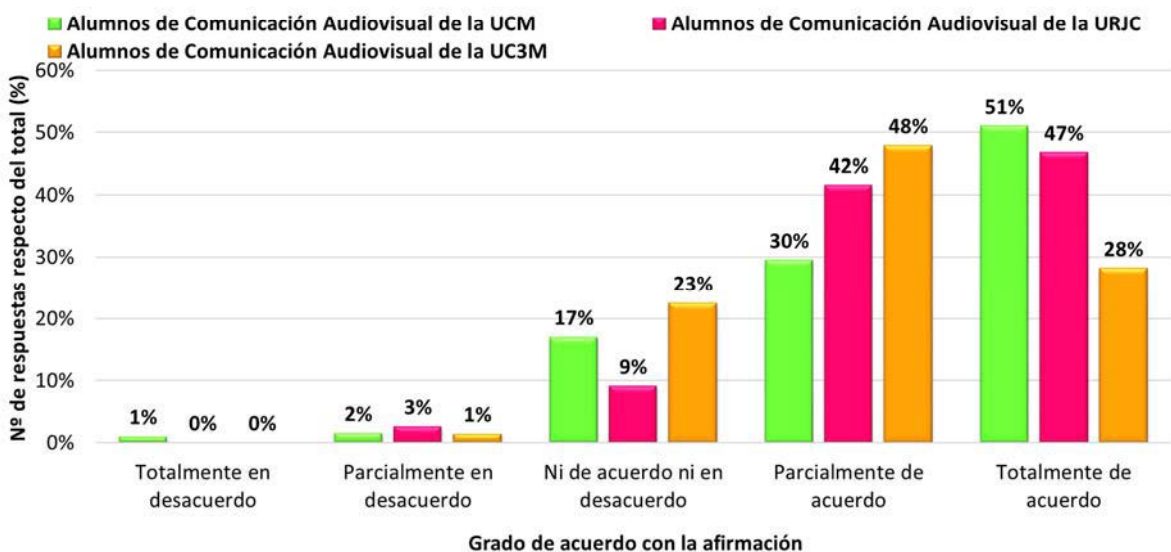


Figura 1105

Cruce de preguntas B.08 y B.11 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

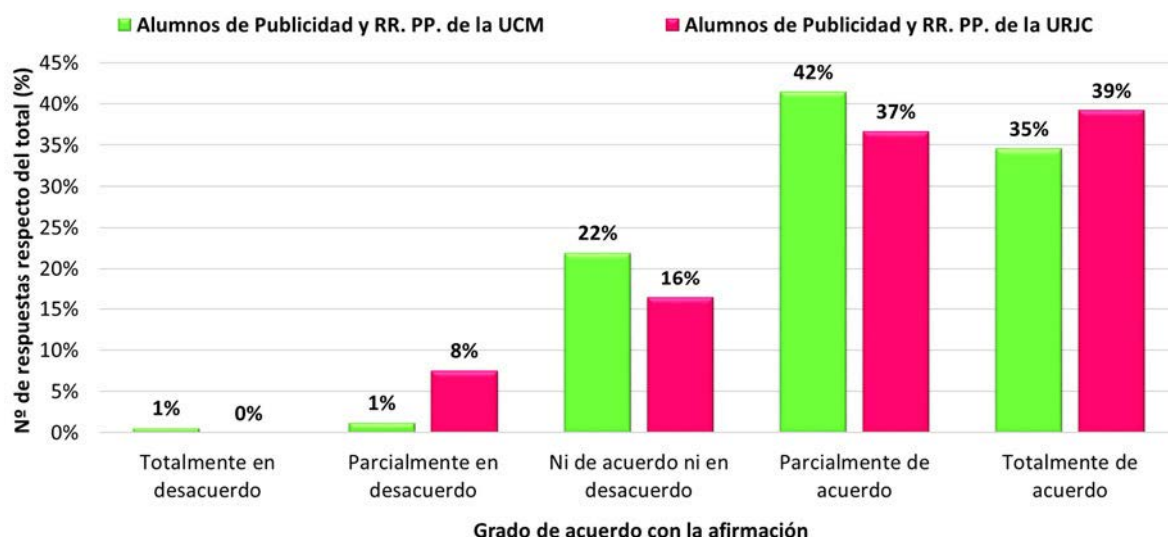
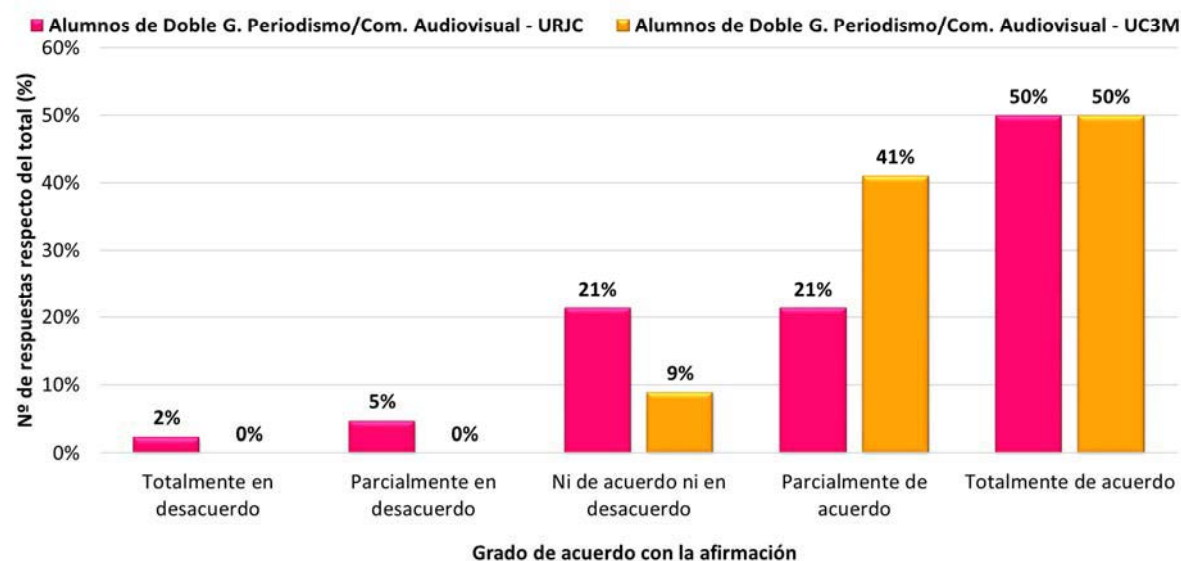


Figura 1106

Cruce de preguntas B.08 y B.11 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista



C.1.26 Cruce de las preguntas B.09 y B.07

Figura 1107

Cruce de preguntas B.09 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo

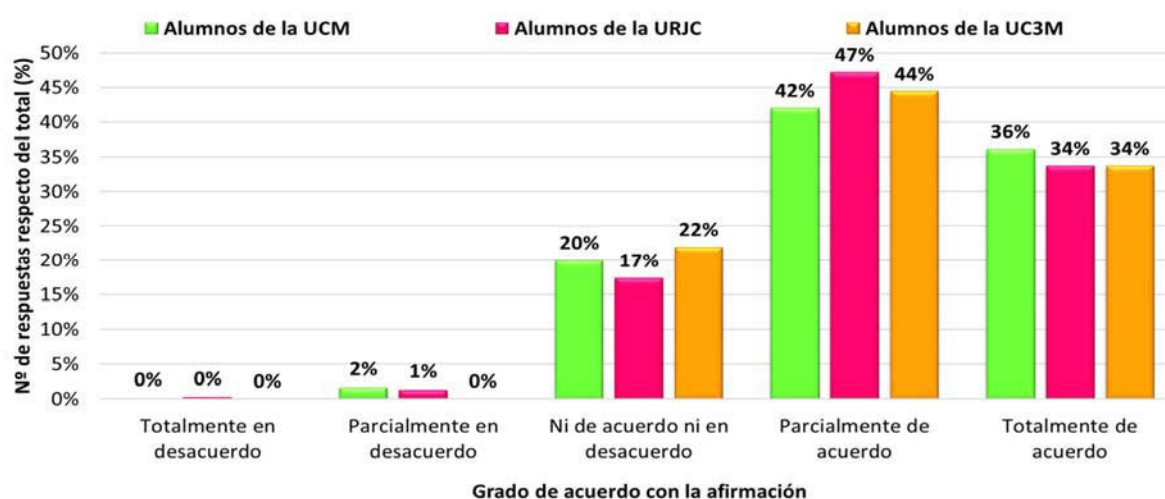


Figura 1108

Cruce de preguntas B.09 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo

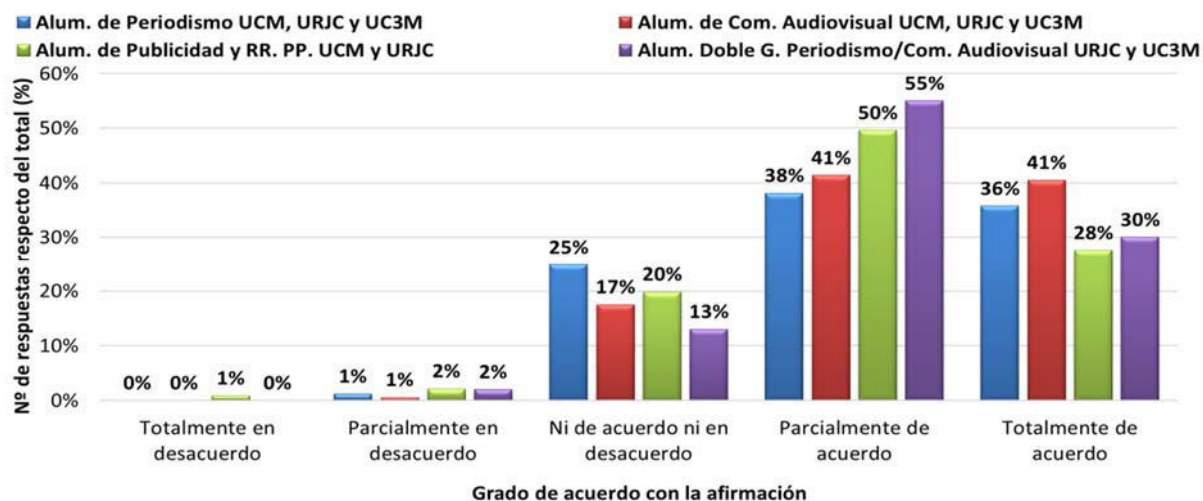


Figura 1109

Cruce de preguntas B.09 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo

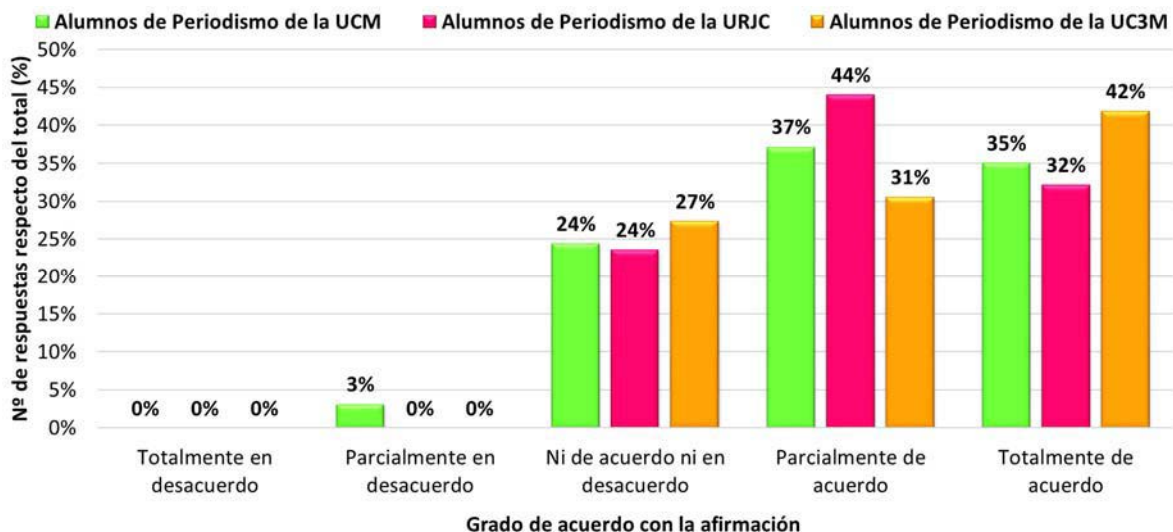


Figura 1110

Cruce de preguntas B.09 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo

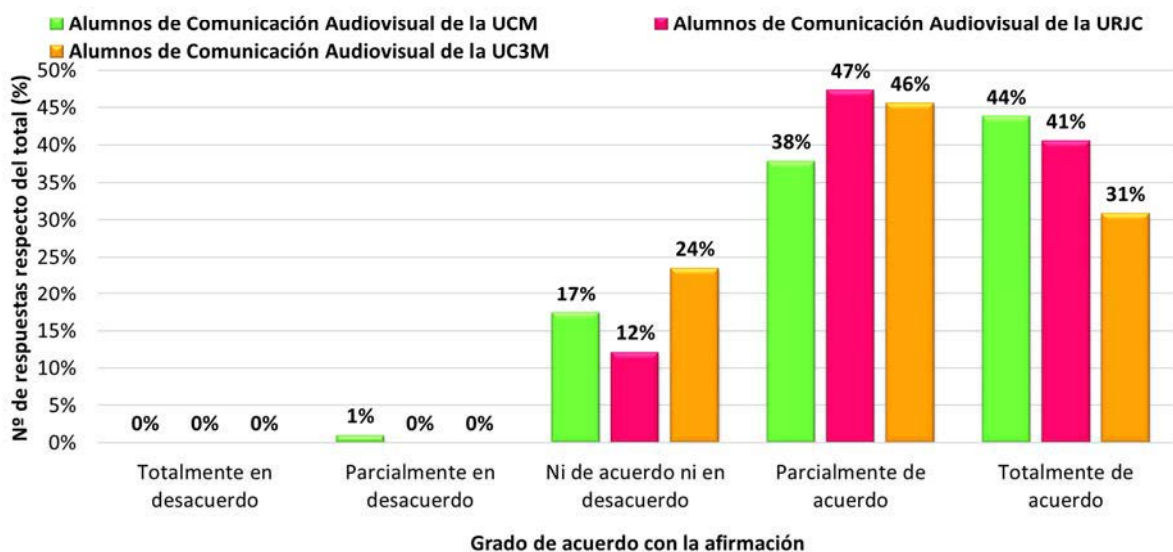


Figura 1111

Cruce de preguntas B.09 y B.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo

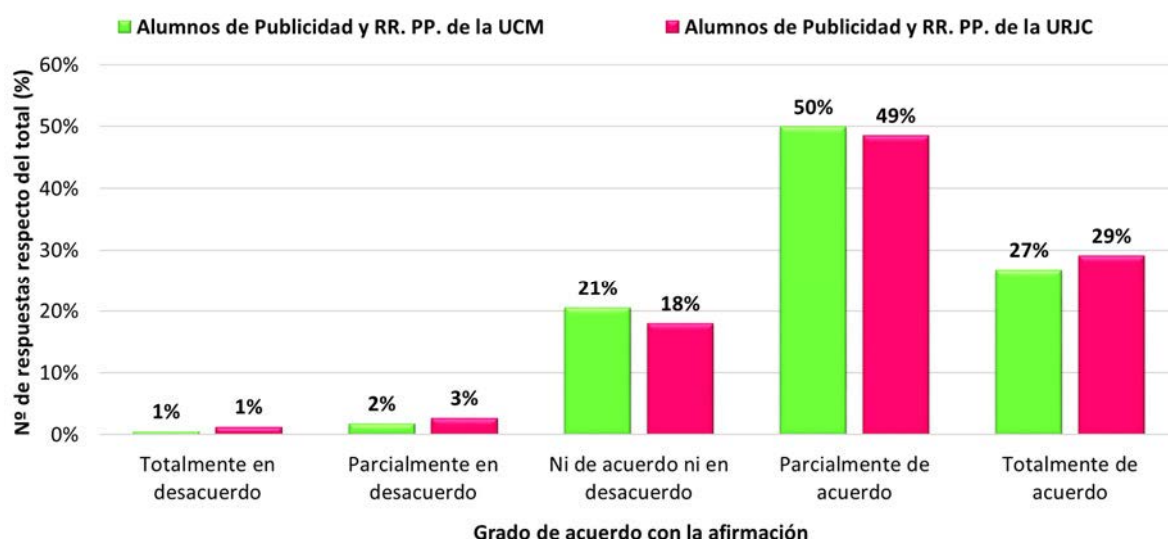
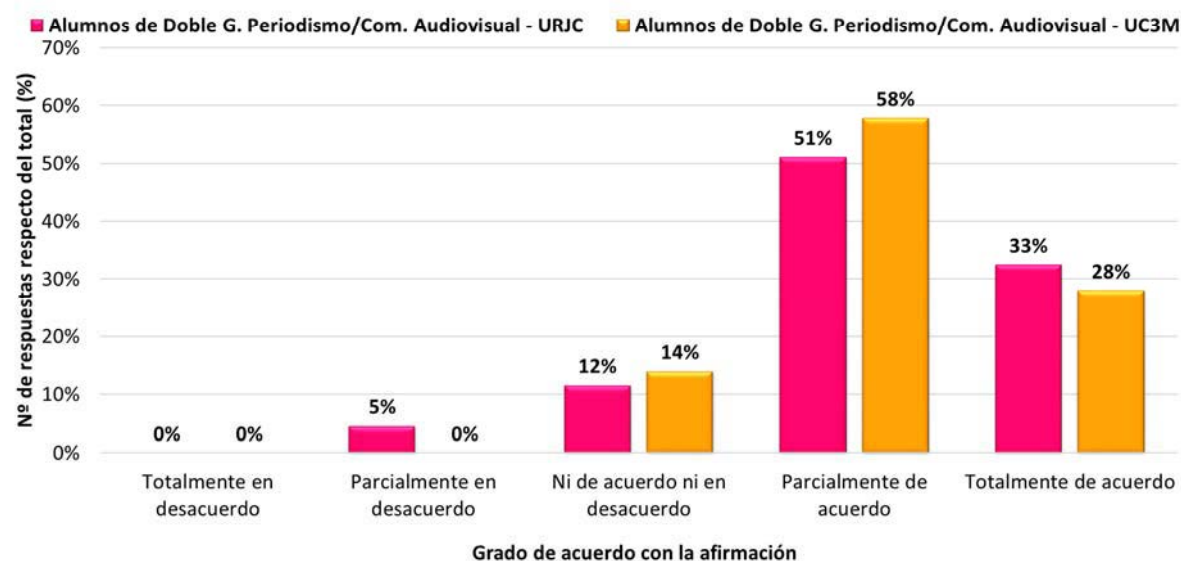


Figura 1112

Cruce de preguntas B.09 y B.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores fomenten que el alumno aprenda dónde y cómo obtener información muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo



C.1.27 Cruce de las preguntas B.11 y B.07

Figura 1113

Cruce de preguntas B.11 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo

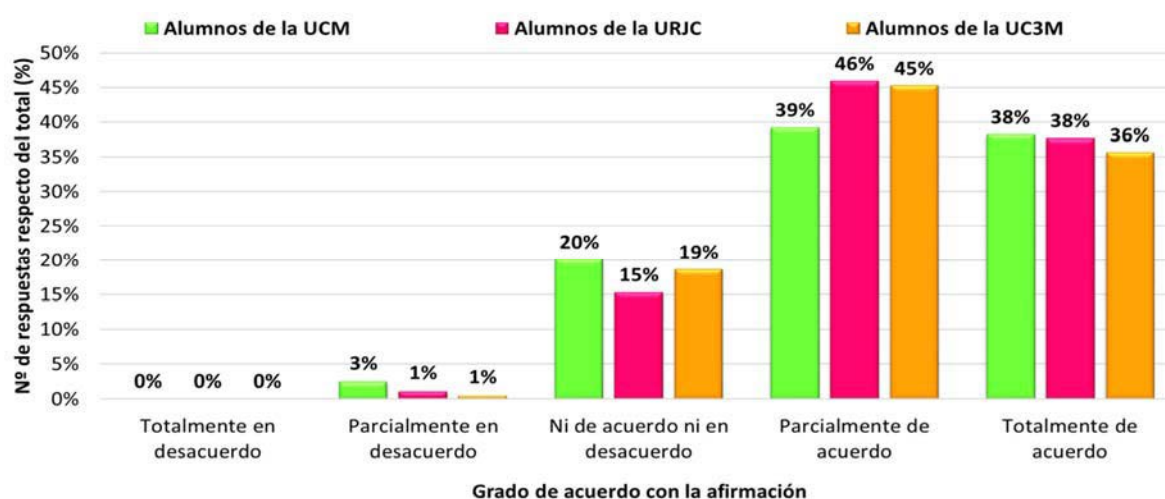


Figura 1114

Cruce de preguntas B.11 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo

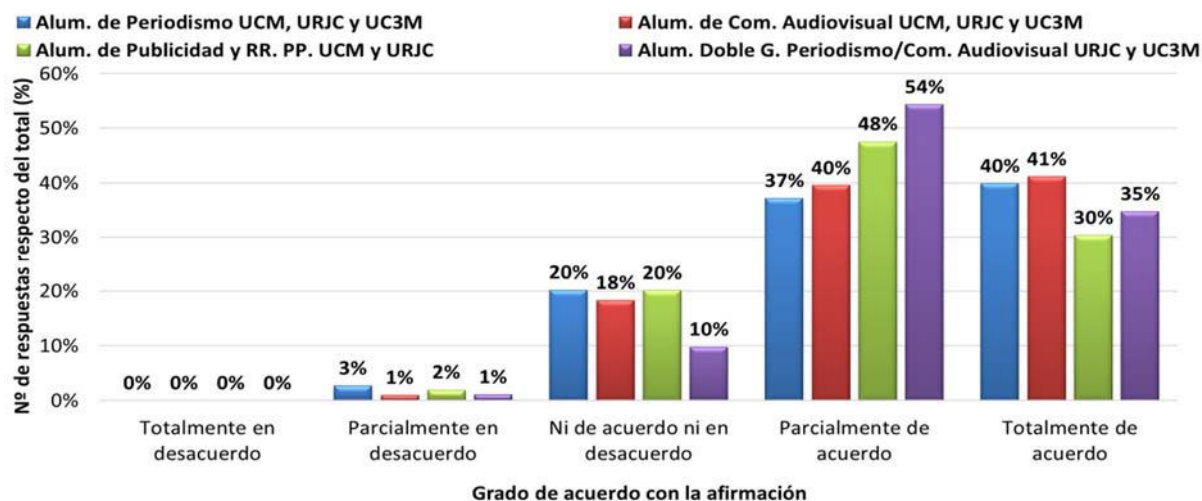


Figura 1115

Cruce de preguntas B.11 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo

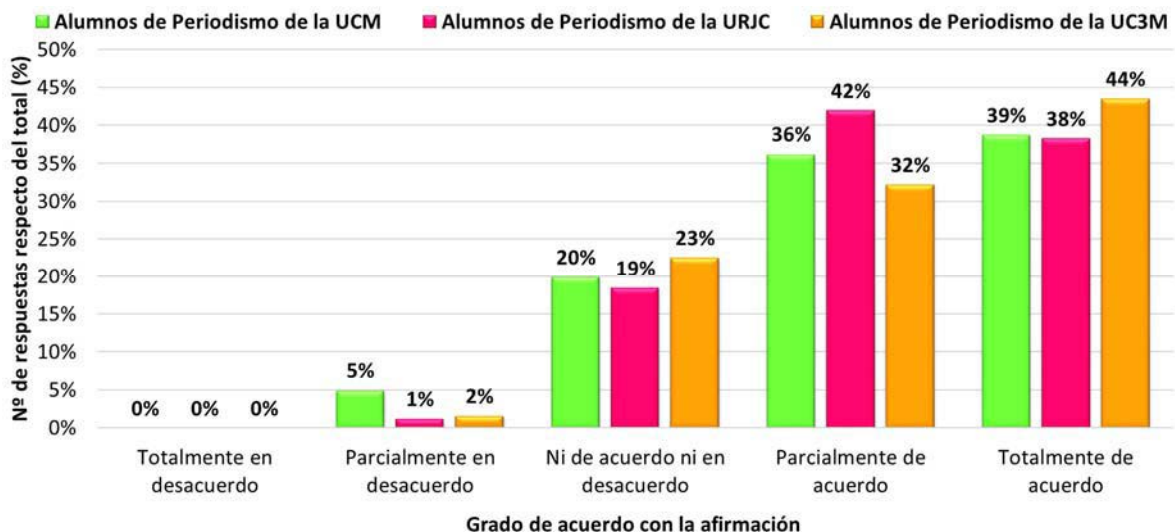


Figura 1116

Cruce de preguntas B.11 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo

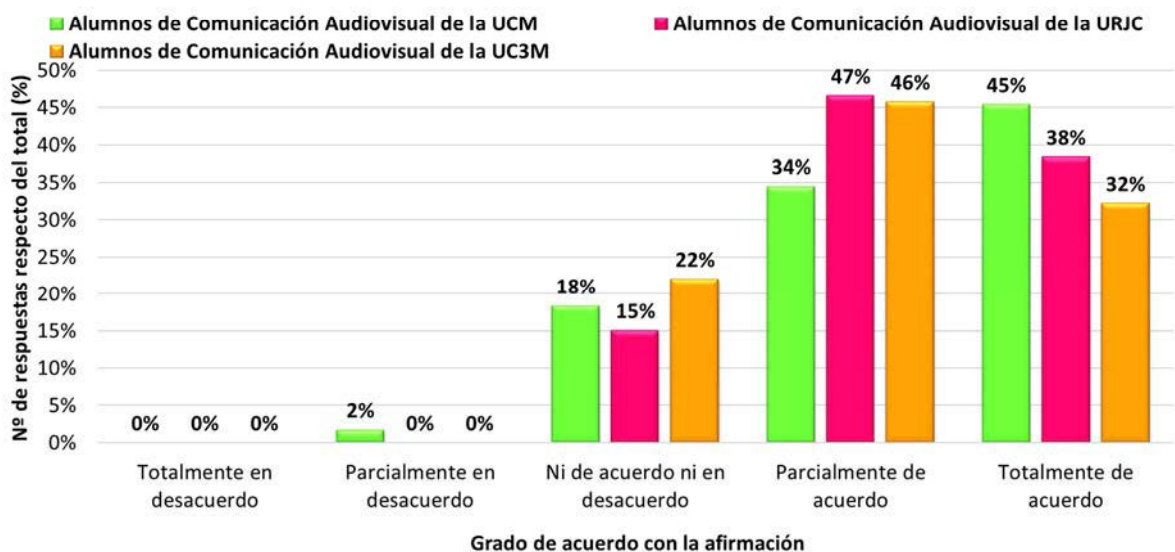


Figura 1117

Cruce de preguntas B.11 y B.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo

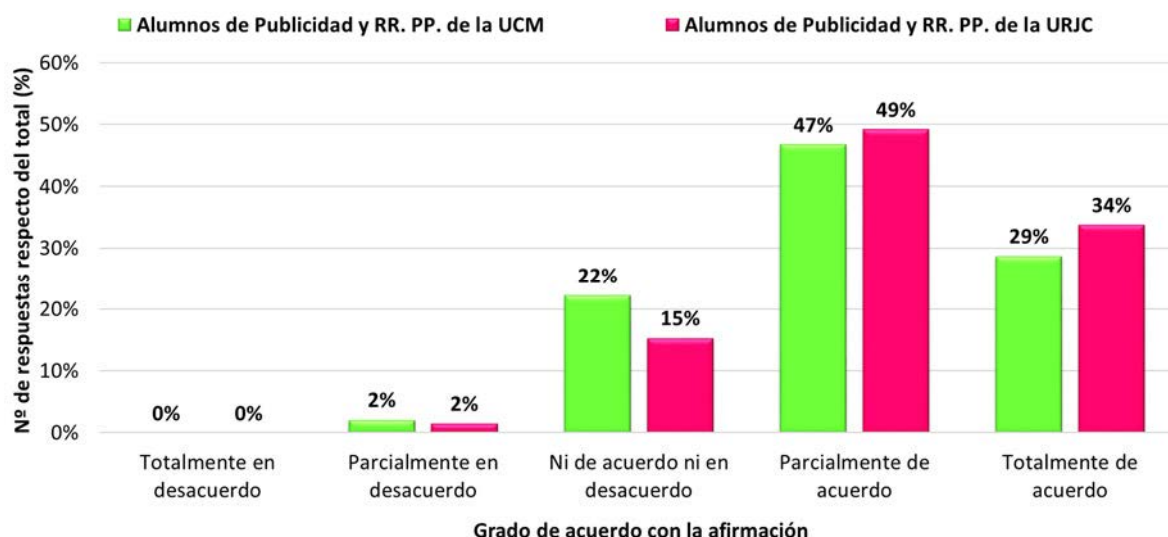
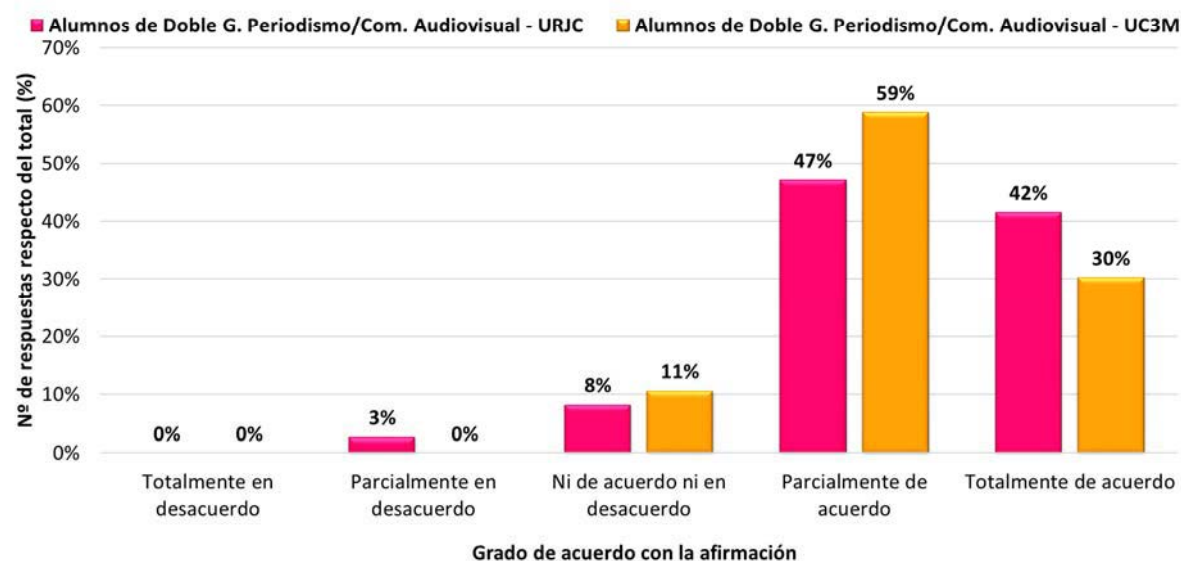


Figura 1118

Cruce de preguntas B.11 y B.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también busquen que el alumno sea más autónomo



C.1.28 Cruce de las preguntas C.01 y C.02

Figura 1119

Cruce de preguntas C.01 y C.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo enseñar

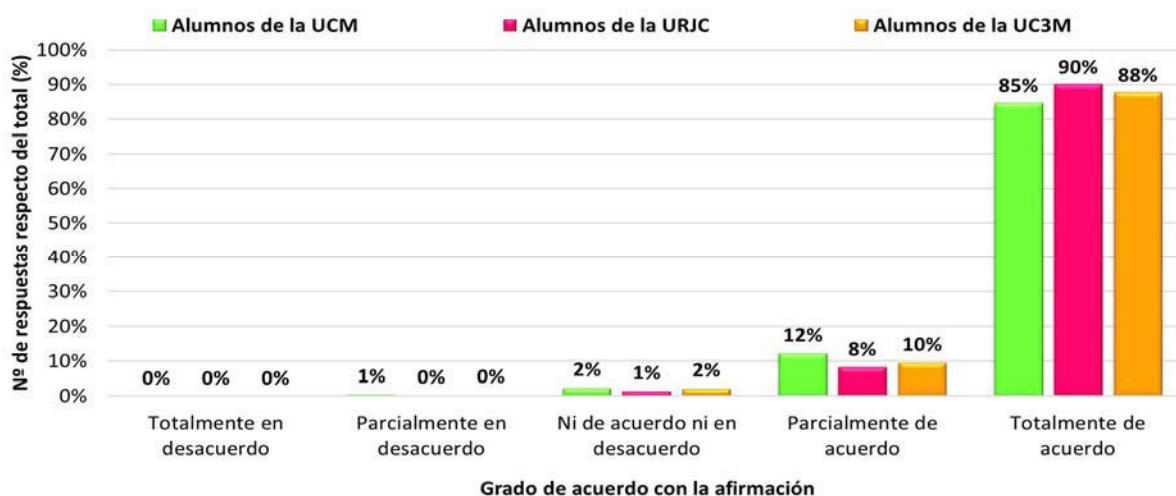


Figura 1120

Cruce de preguntas C.01 y C.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo enseñar

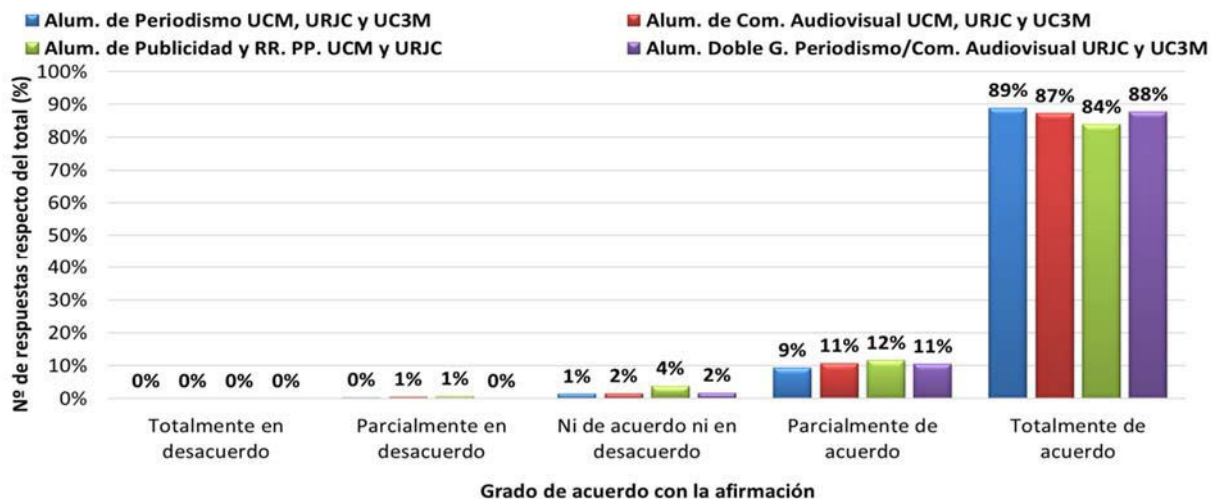


Figura 1121

Cruce de preguntas C.01 y C.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo enseñar

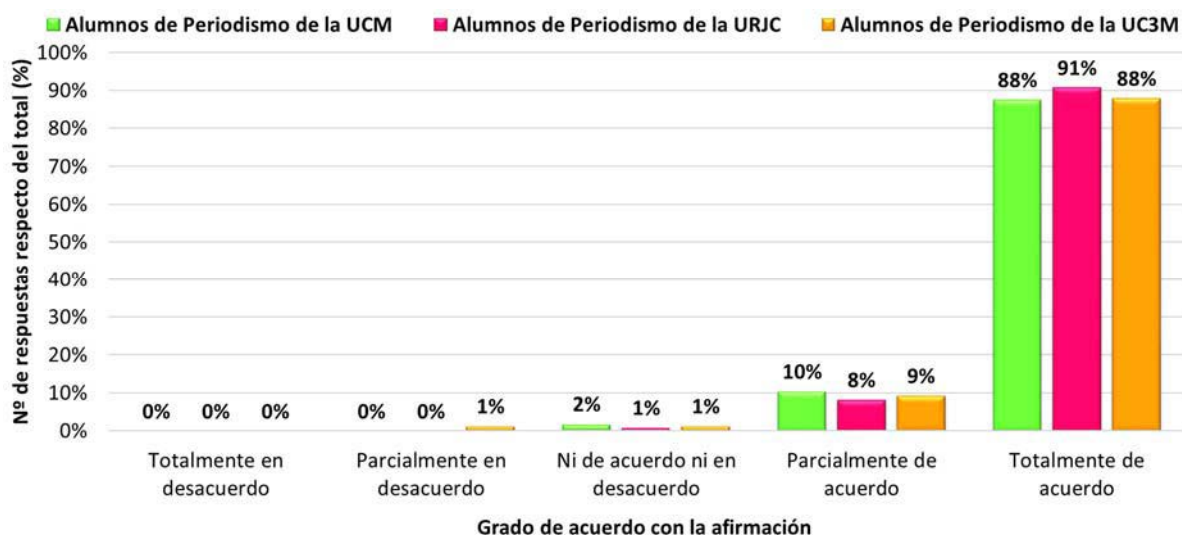


Figura 1122

Cruce de preguntas C.01 y C.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo enseñar

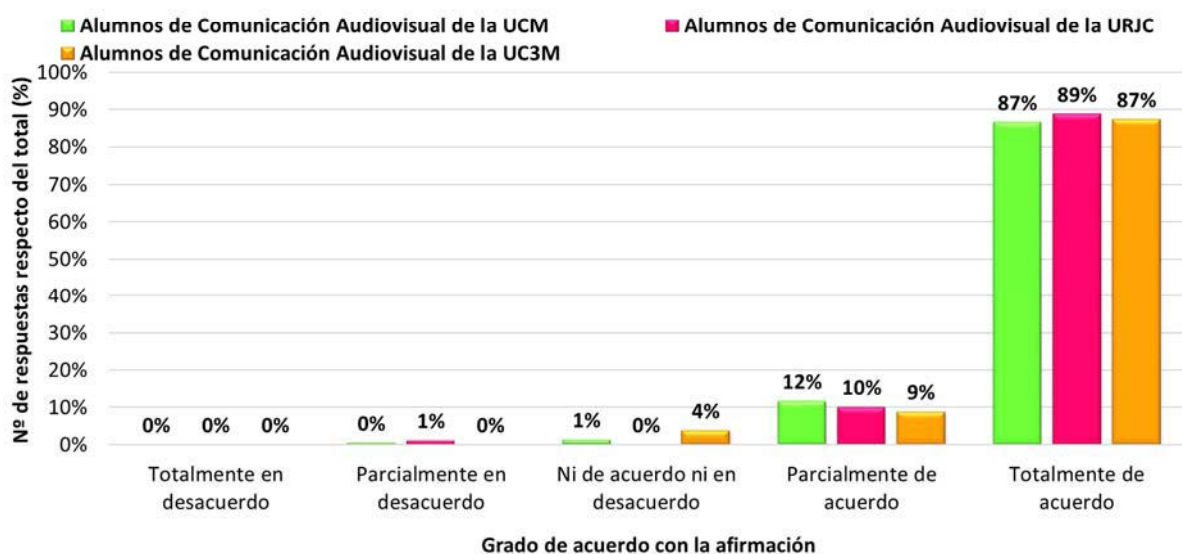


Figura 1123

Cruce de preguntas C.01 y C.02 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo enseñar

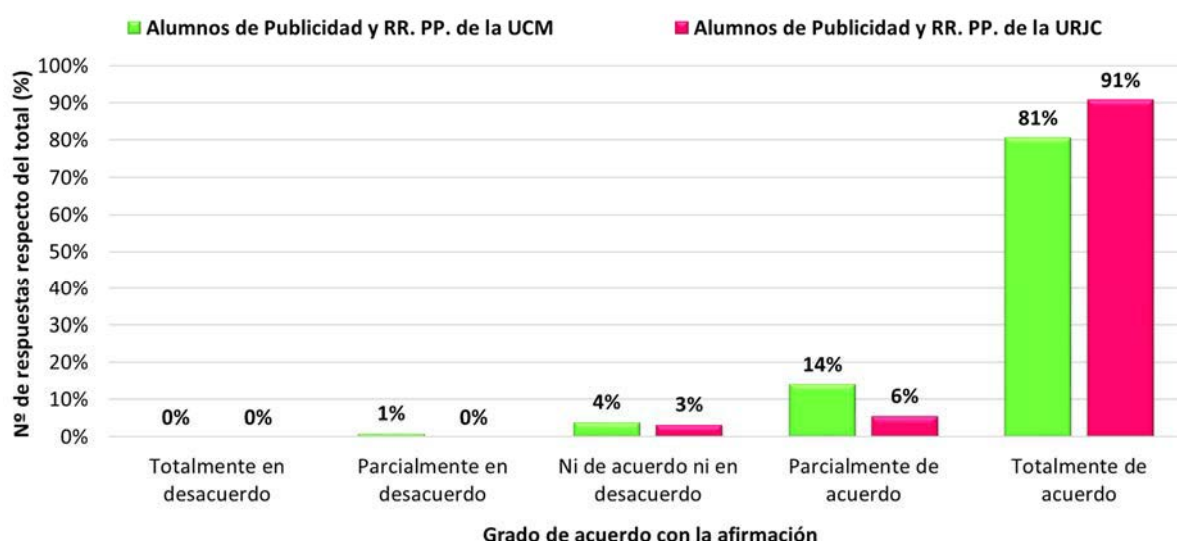
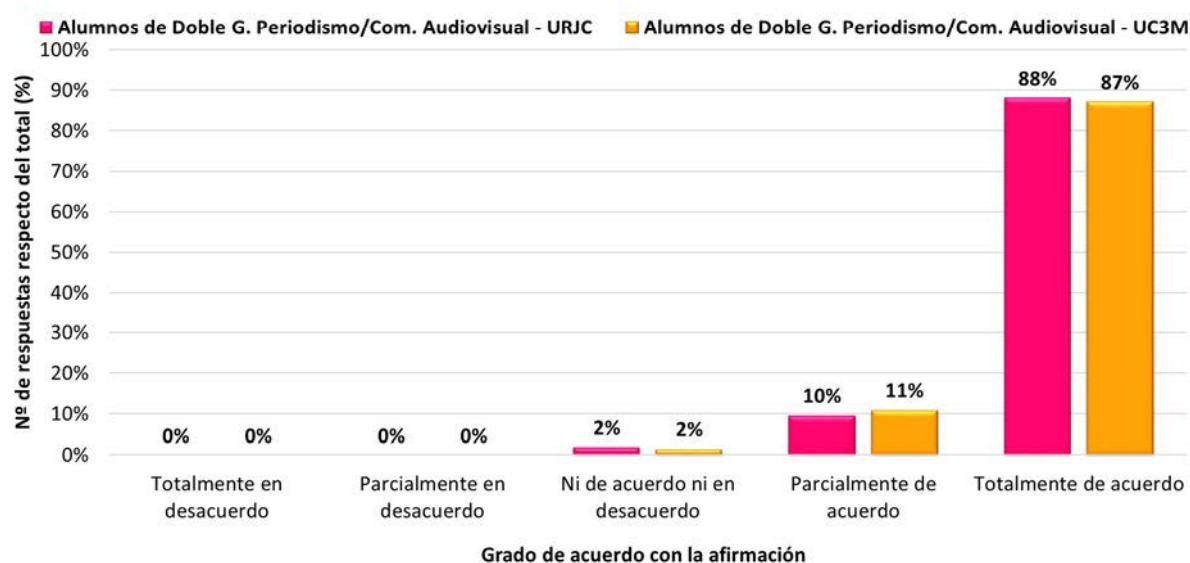


Figura 1124

Cruce de preguntas C.01 y C.02 - Resultados Cruce de preguntas C.01 y C.02 -

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo enseñar



C.1.29 Cruce de las preguntas C.01 y C.03

Figura 1125

Cruce de preguntas C.01 y C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender

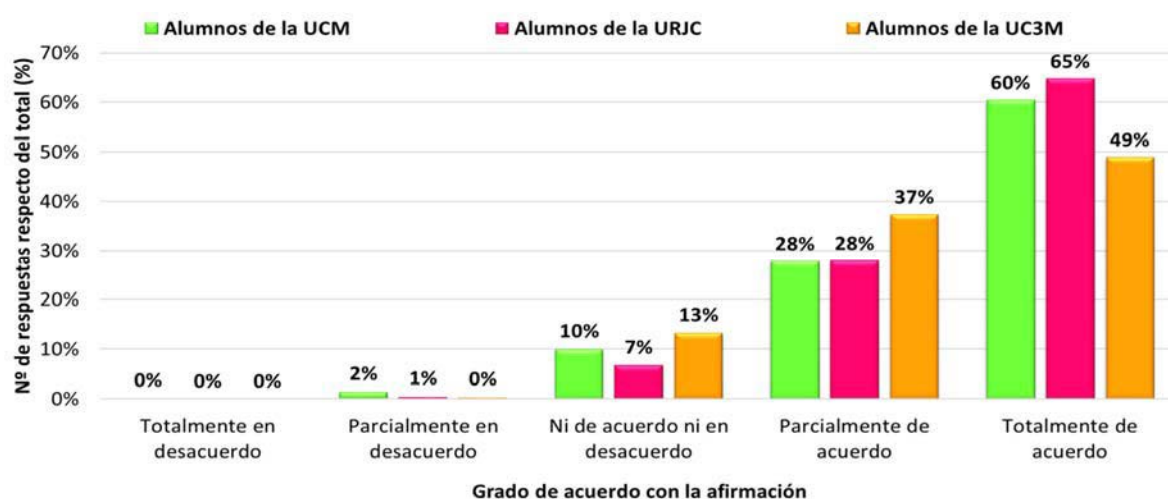


Figura 1126

Cruce de preguntas C.01 y C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender

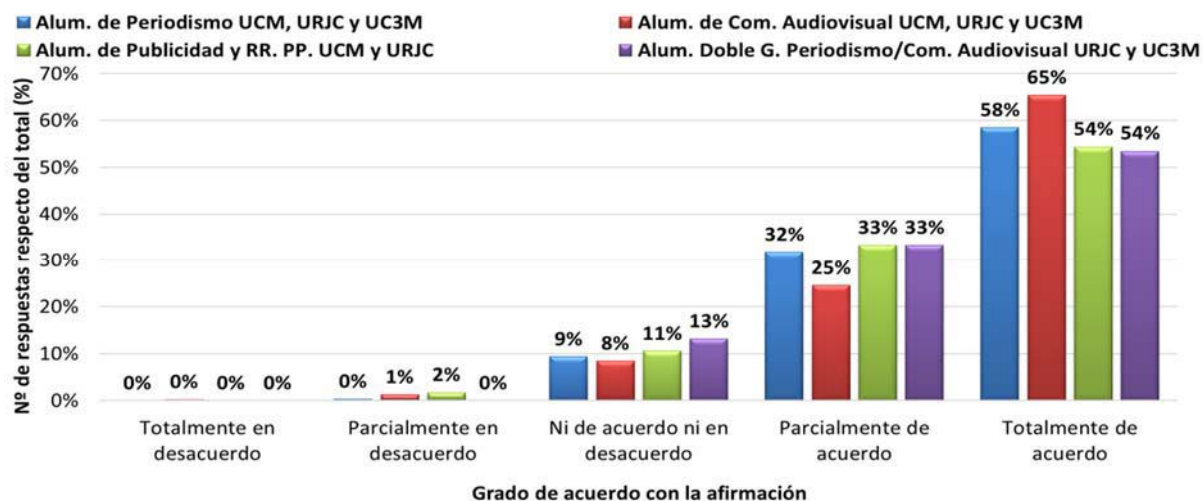


Figura 1127

Cruce de preguntas C.01 y C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender

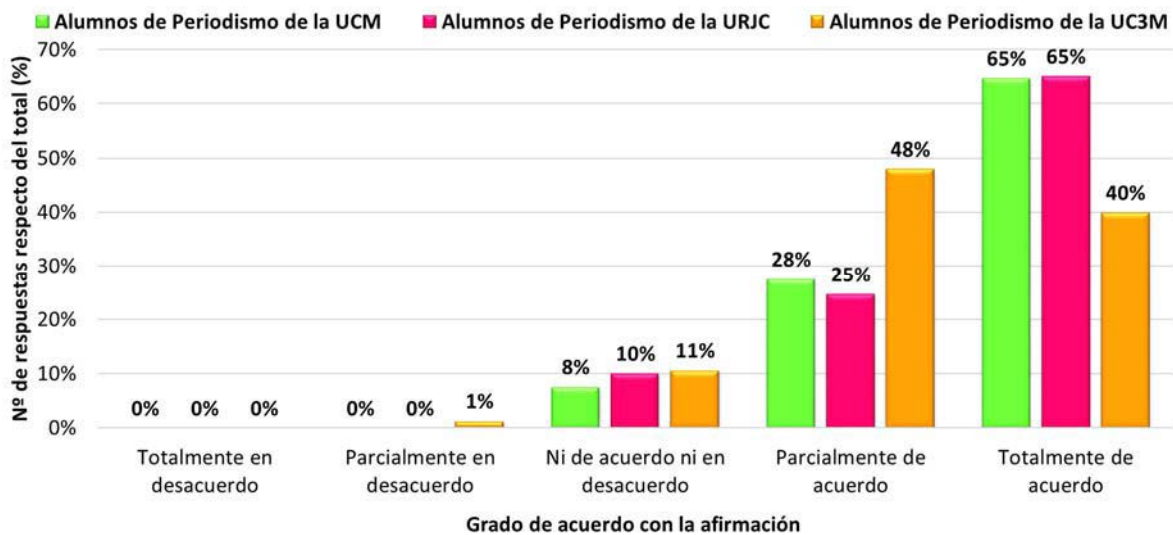


Figura 1128

Cruce de preguntas C.01 y C.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender

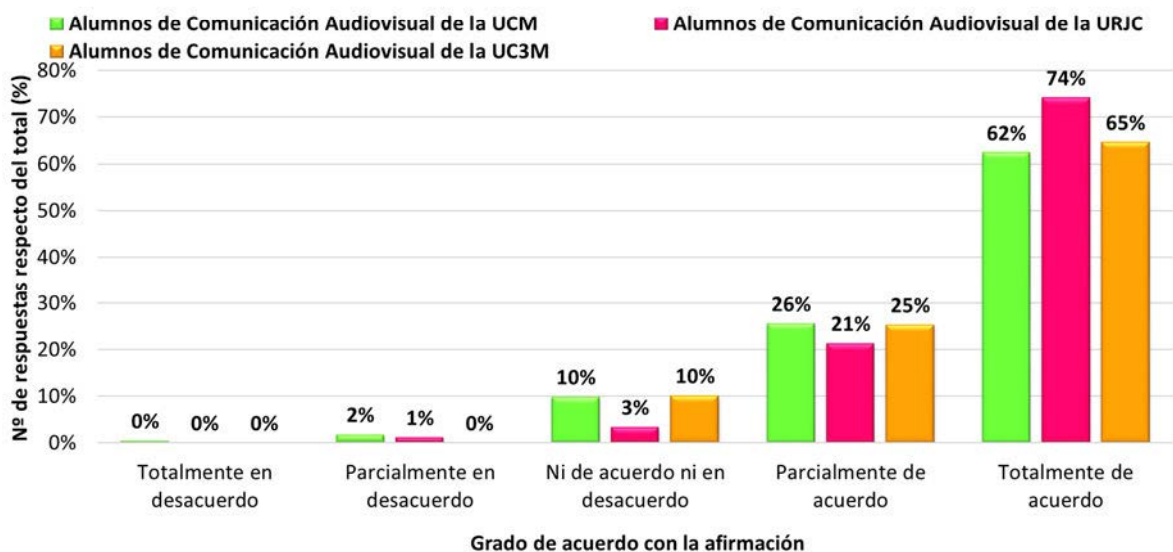


Figura 1129

Cruce de preguntas C.01 y C.03 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender

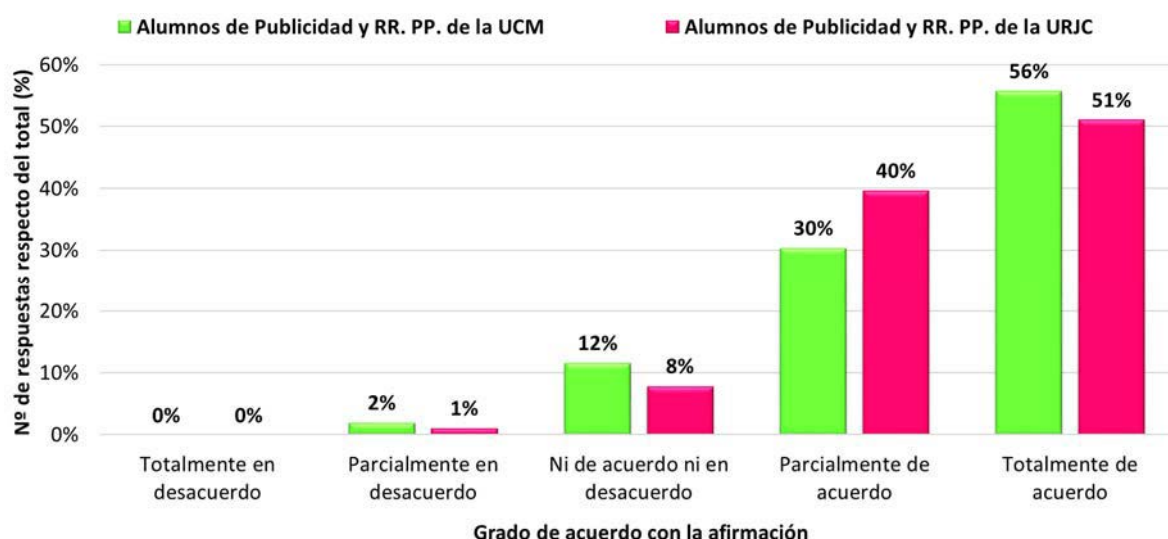
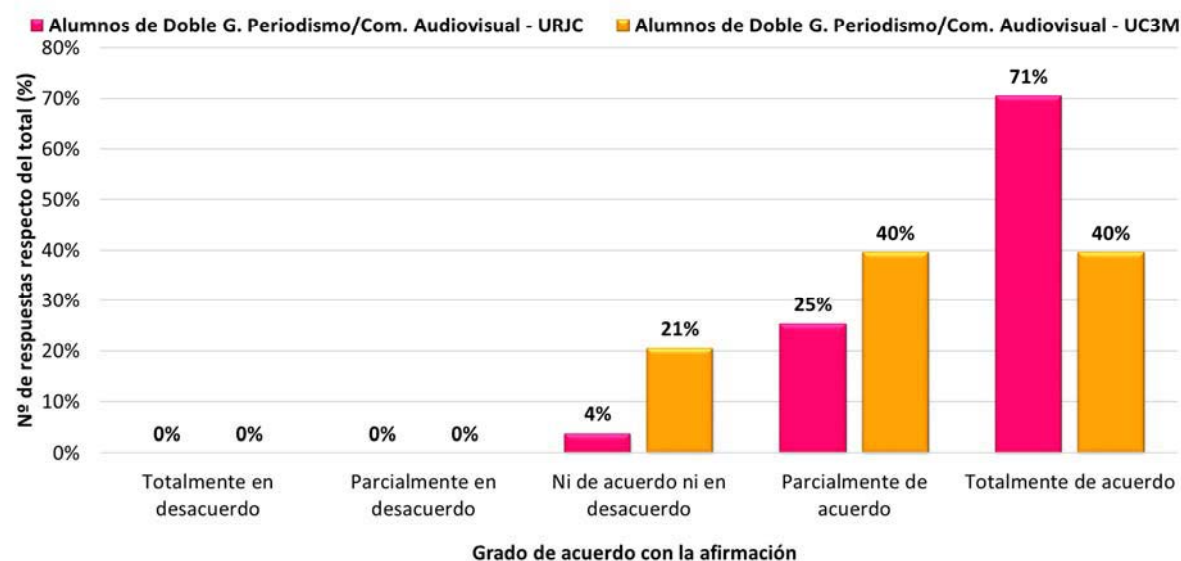


Figura 1130

Cruce de preguntas C.01 y C.03 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan lo que el alumno necesita para aprender



C.1.30 Cruce de las preguntas C.01 y C.05

Figura 1131

Cruce de preguntas C.01 y C.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también aprendan técnicas de enseñanza

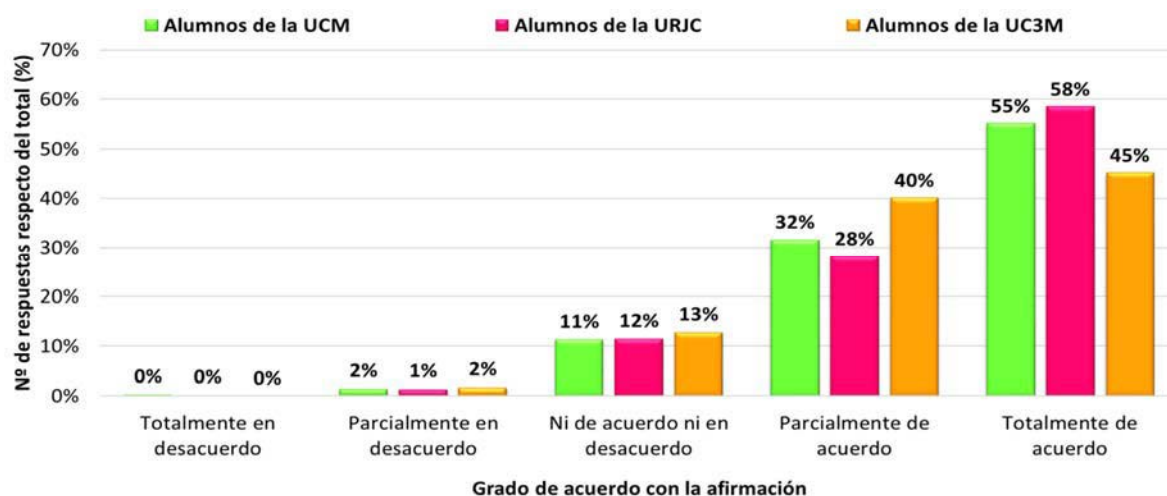


Figura 1132

Cruce de preguntas C.01 y C.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también aprendan técnicas de enseñanza

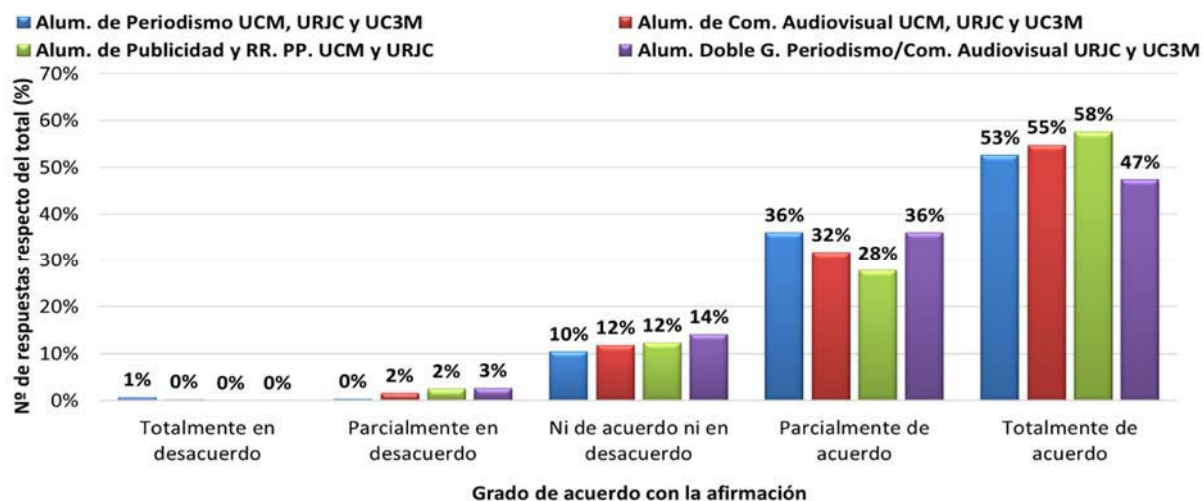


Figura 1133

Cruce de preguntas C.01 y C.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también aprendan técnicas de enseñanza

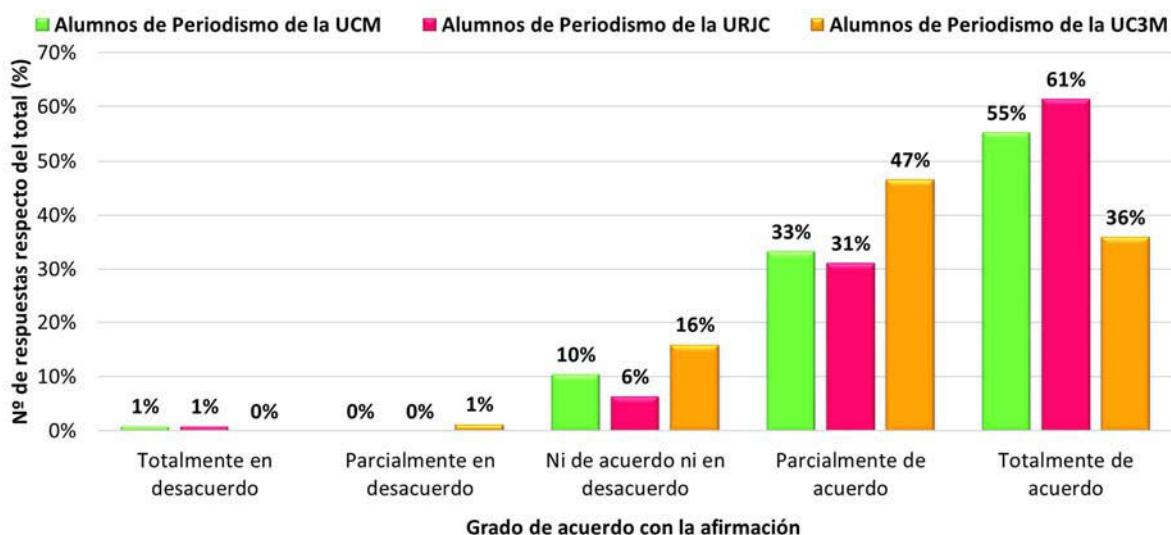


Figura 1134

Cruce de preguntas C.01 y C.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también aprendan técnicas de enseñanza

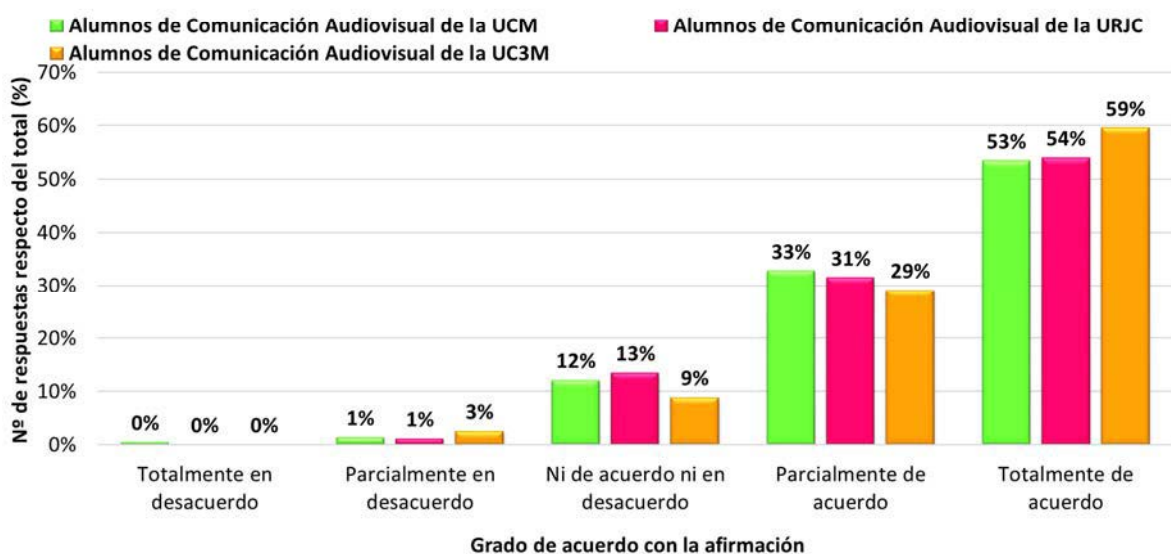


Figura 1135

Cruce de preguntas C.01 y C.05 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también aprendan técnicas de enseñanza

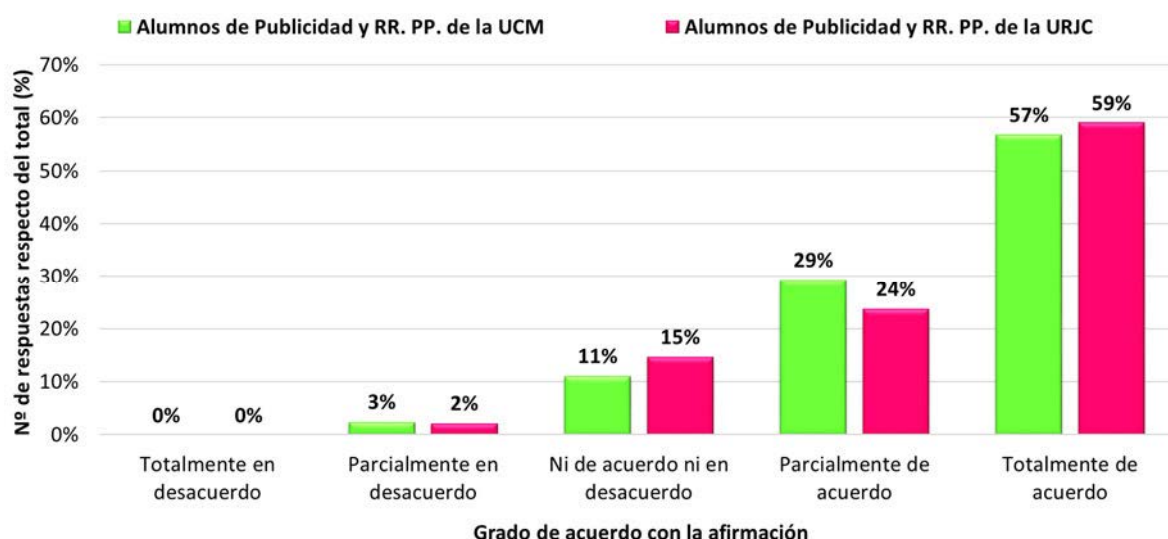
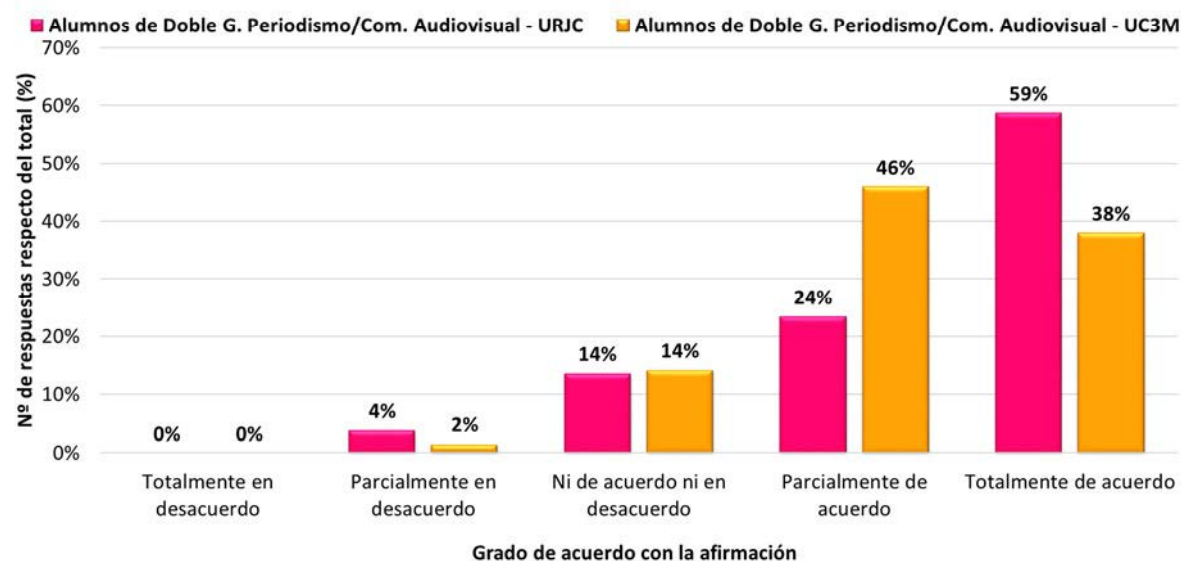


Figura 1136

Cruce de preguntas C.01 y C.05 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores dominen la materia que imparten muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también aprendan técnicas de enseñanza



C.1.31 Cruce de las preguntas C.02 y C.04

Figura 1137

Cruce de preguntas C.02 y C.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan cómo enseñar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

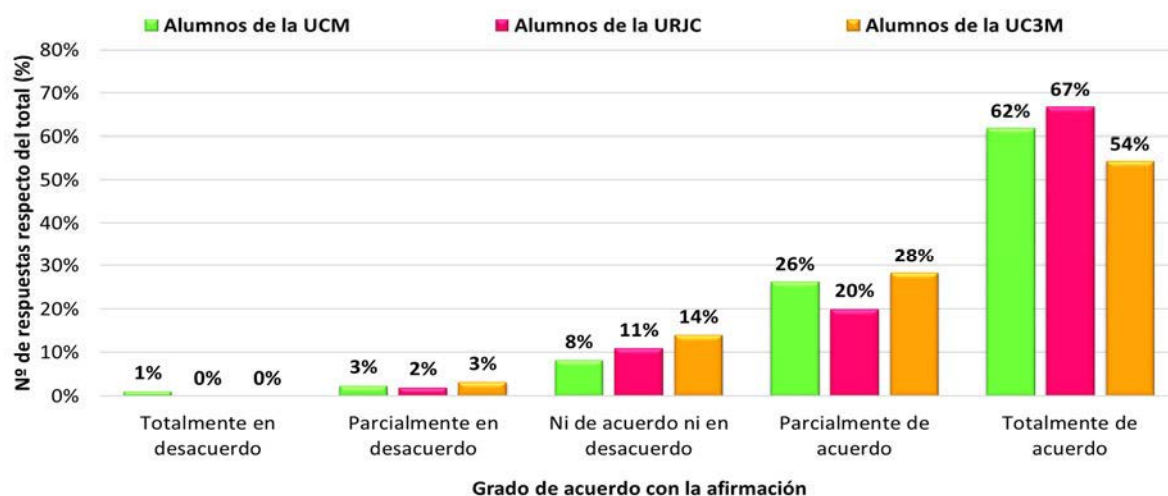


Figura 1138

Cruce de preguntas C.02 y C.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan cómo enseñar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

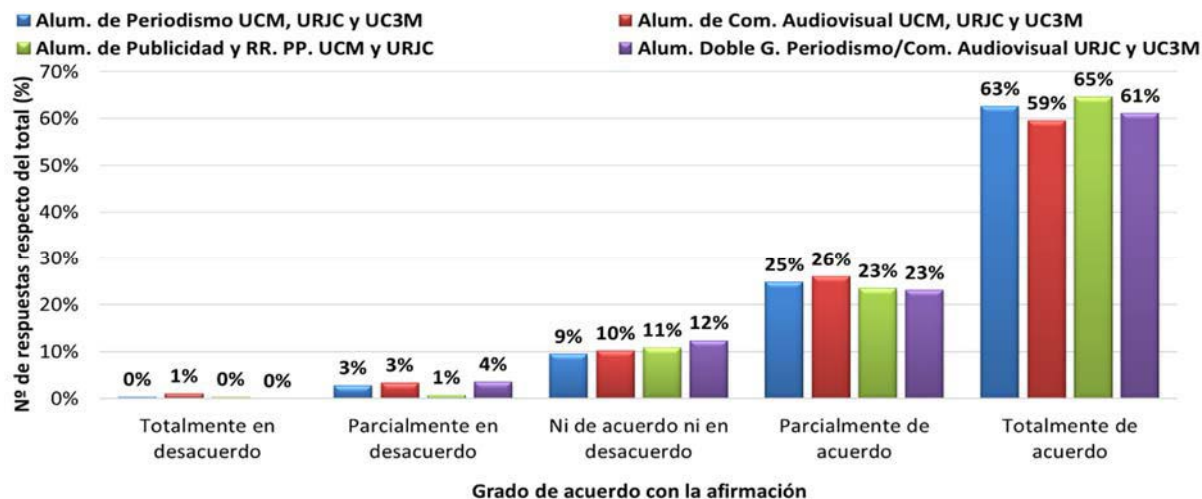


Figura 1139

Cruce de preguntas C.02 y C.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan cómo enseñar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

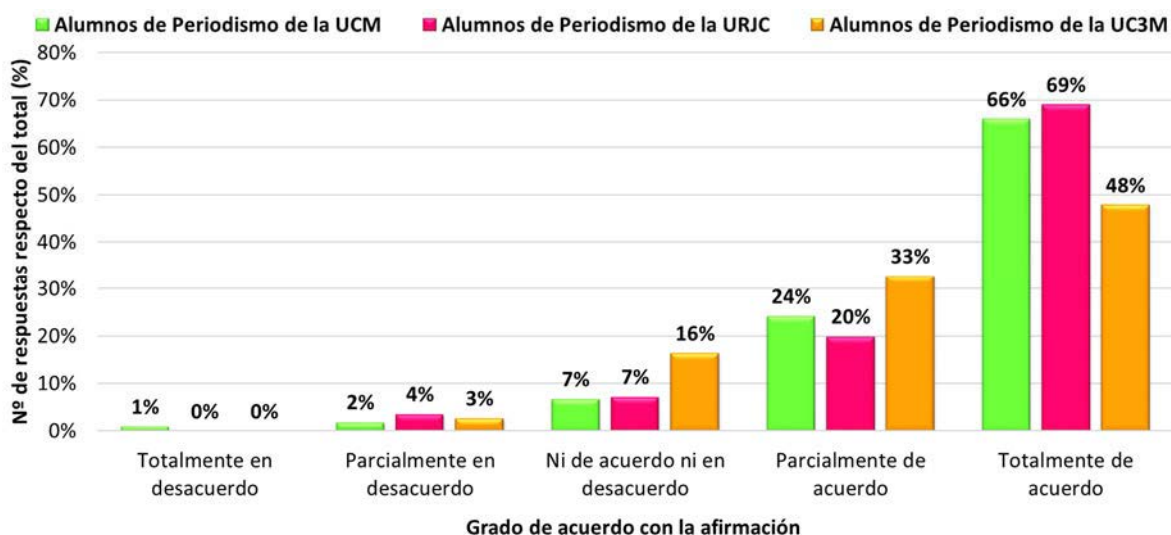


Figura 1140

Cruce de preguntas C.02 y C.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan cómo enseñar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

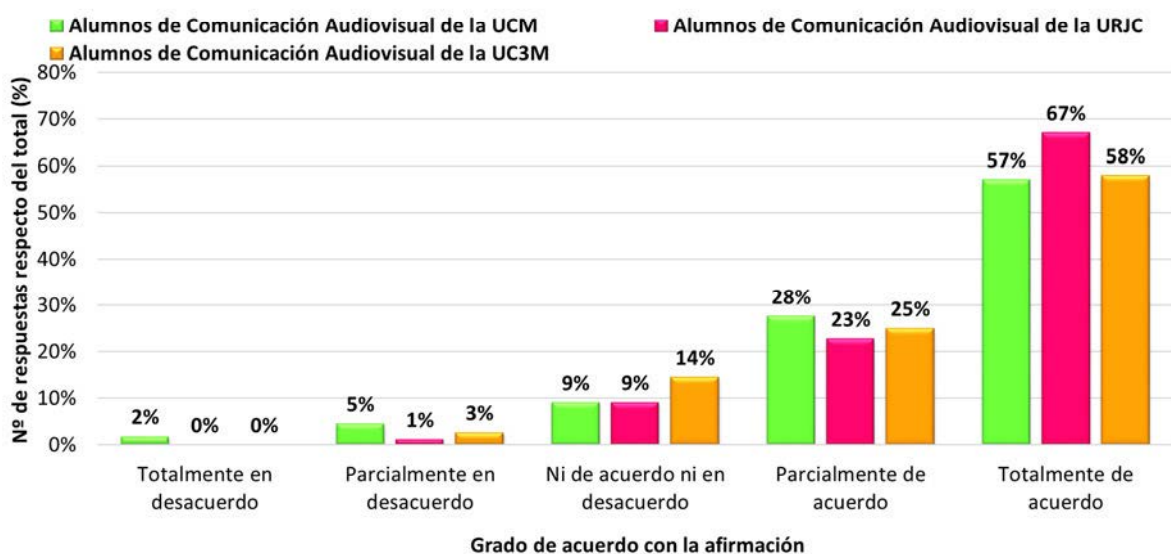


Figura 1141

Cruce de preguntas C.02 y C.04 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores
sepan cómo enseñar
muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también
sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia

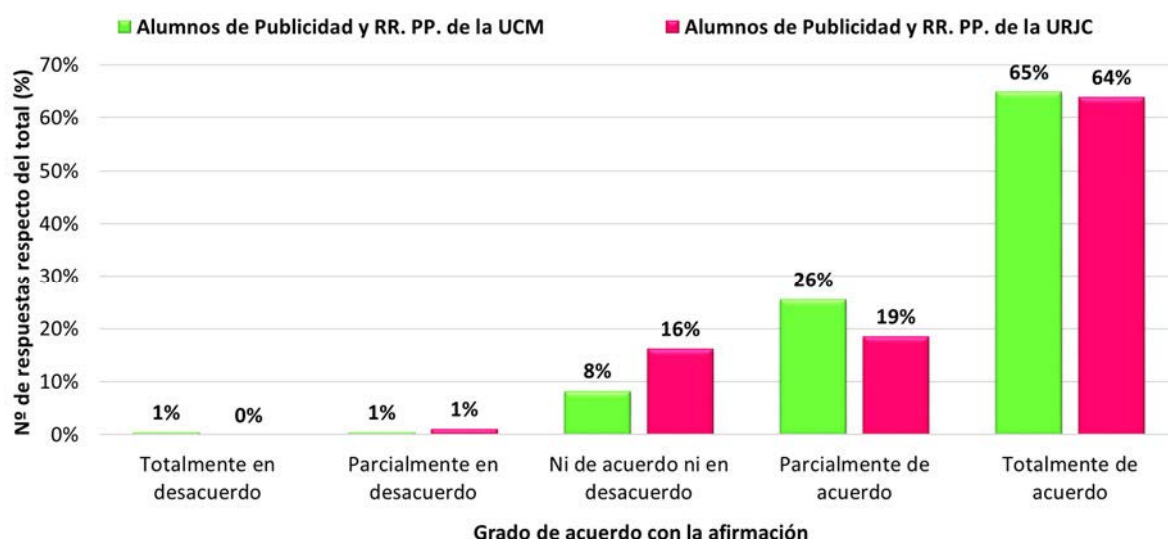
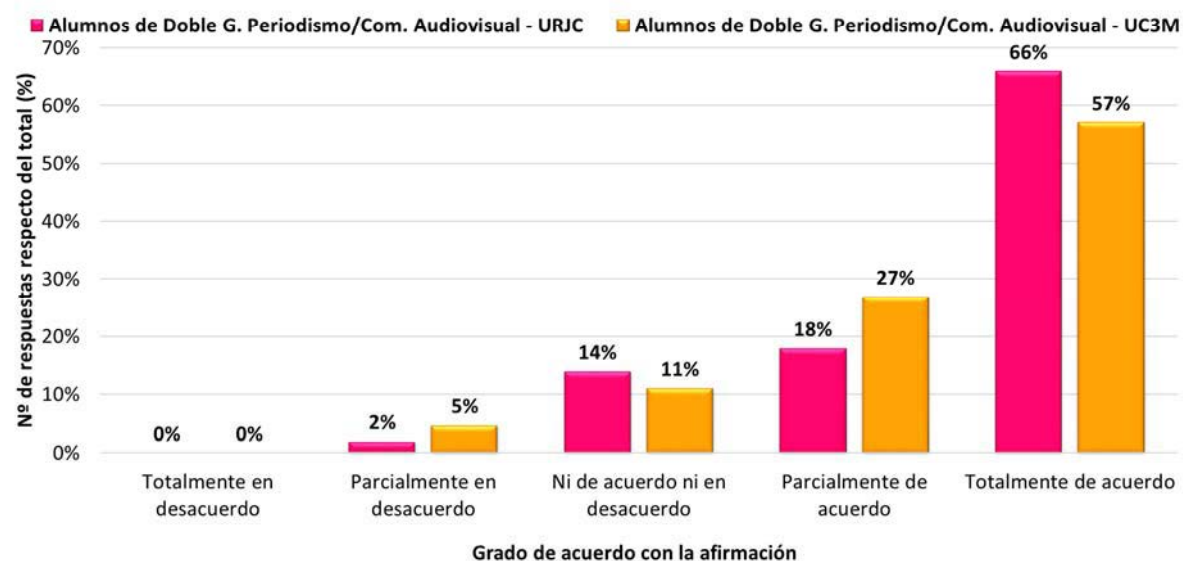


Figura 1142

Cruce de preguntas C.02 y C.04 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores
sepan cómo enseñar
muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también
sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia



C.1.32 Cruce de las preguntas C.02 y C.07

Figura 1143

Cruce de preguntas C.02 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan cómo enseñar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo motivar a sus alumnos

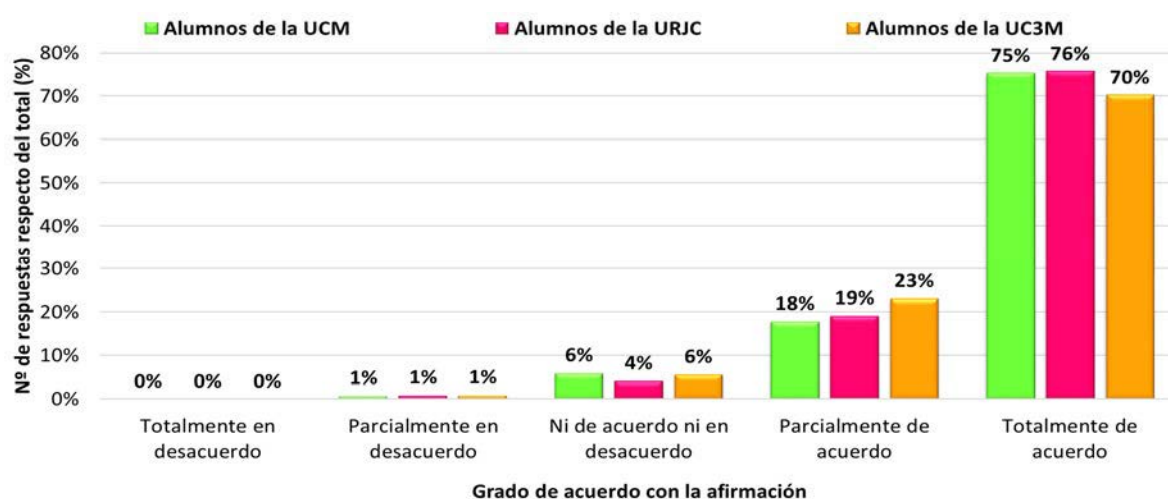


Figura 1144

Cruce de preguntas C.02 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan cómo enseñar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo motivar a sus alumnos

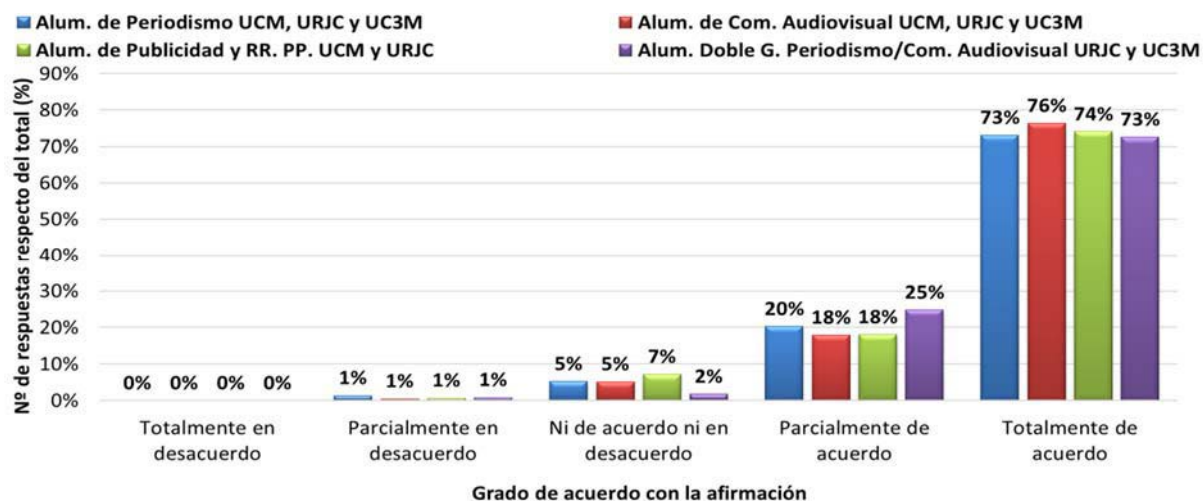


Figura 1145

Cruce de preguntas C.02 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan cómo enseñar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo motivar a sus alumnos

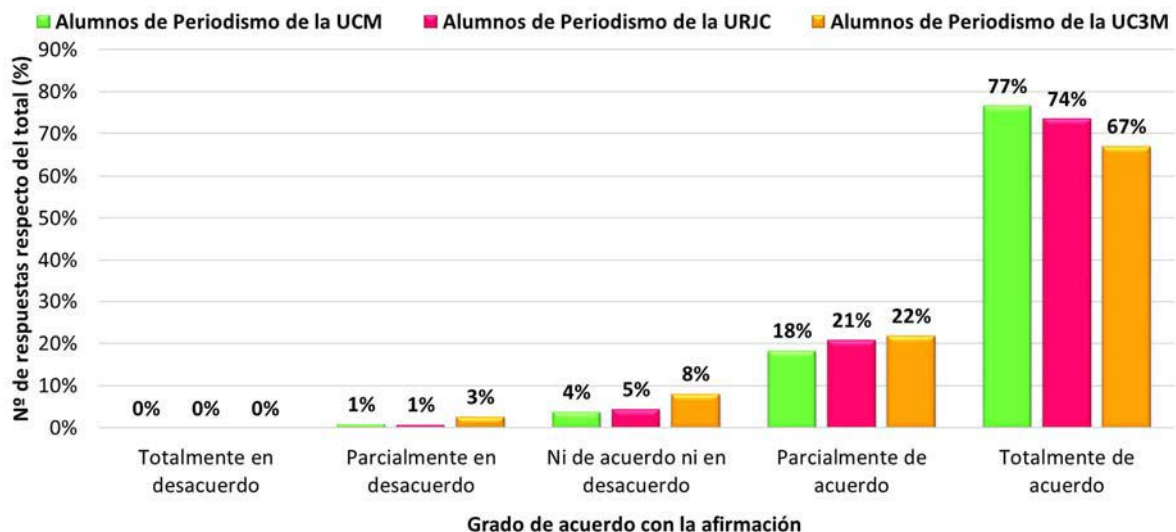


Figura 1146

Cruce de preguntas C.02 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan cómo enseñar muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sepan cómo motivar a sus alumnos

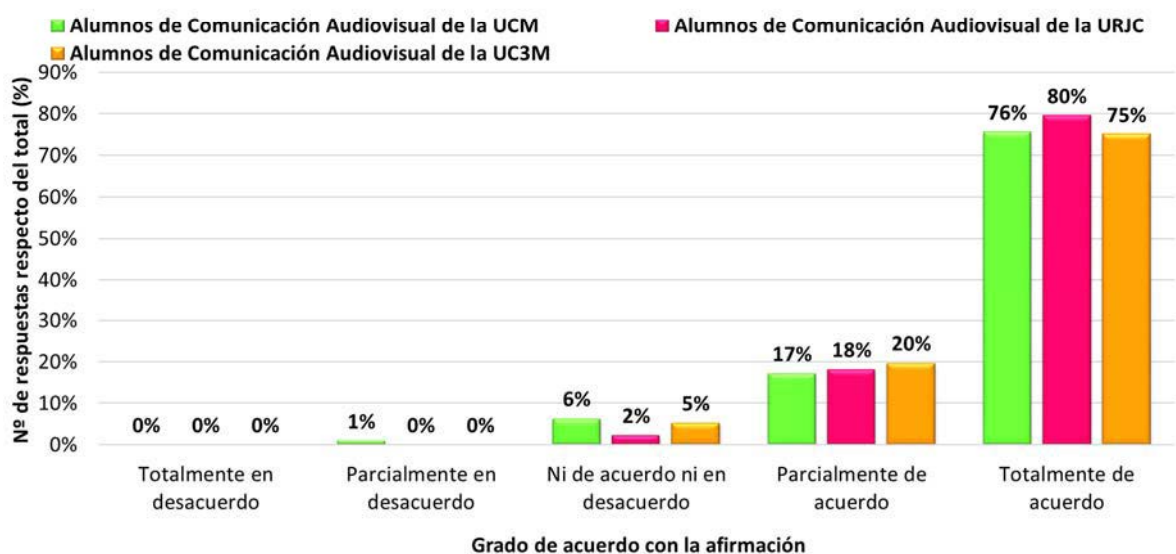


Figura 1147

Cruce de preguntas C.02 y C.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores
sepan cómo enseñar
muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también
sepan cómo motivar a sus alumnos

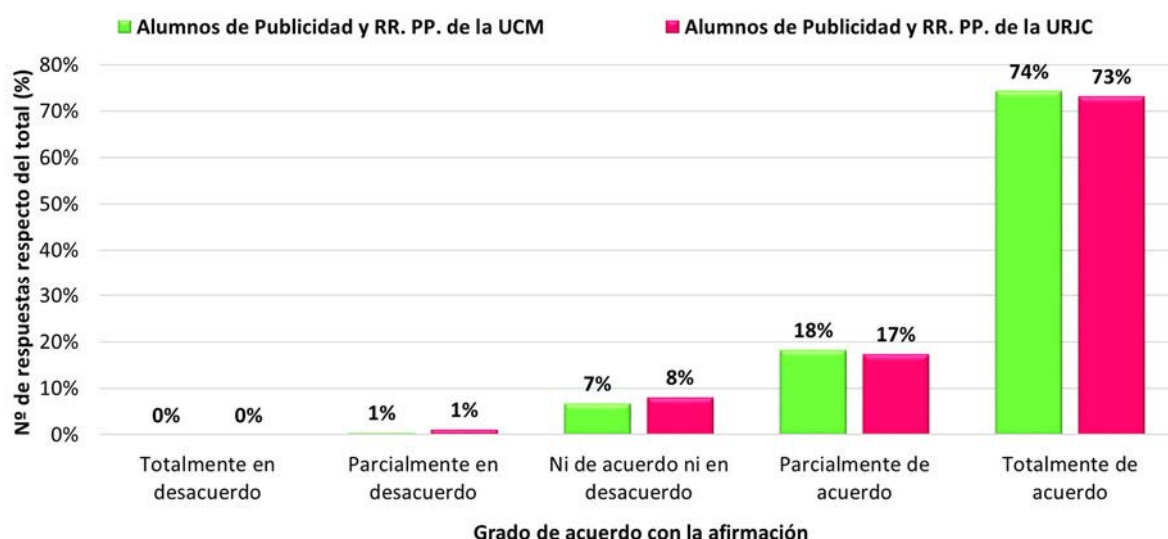
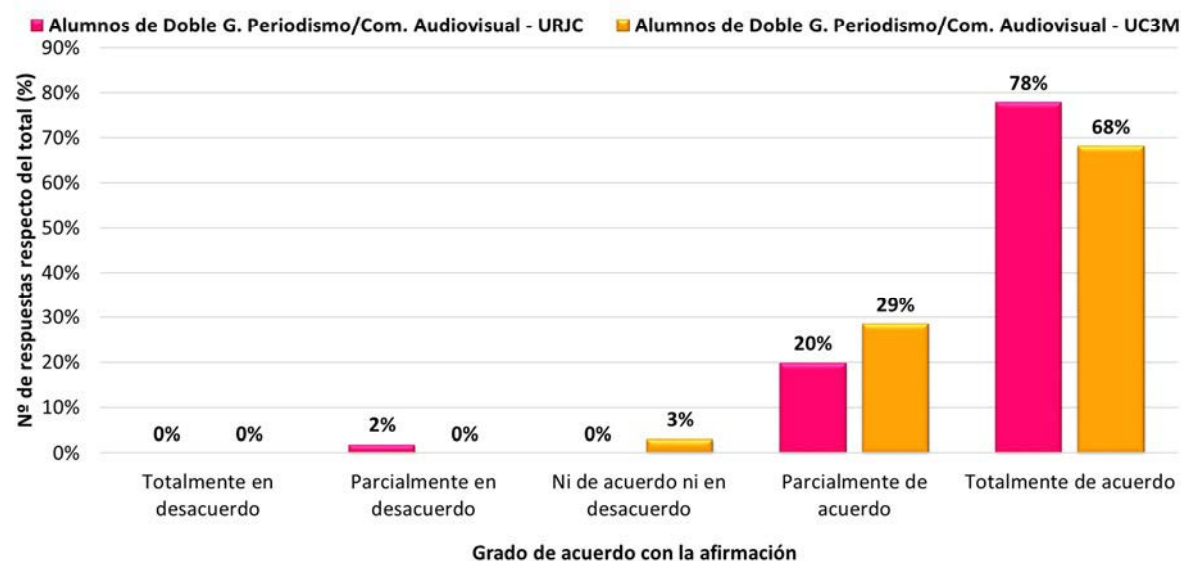


Figura 1148

Cruce de preguntas C.02 y C.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores
sepan cómo enseñar
muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también
sepan cómo motivar a sus alumnos



C.1.33 Cruce de las preguntas C.04 y C.06

Figura 1149

Cruce de preguntas C.04 y C.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

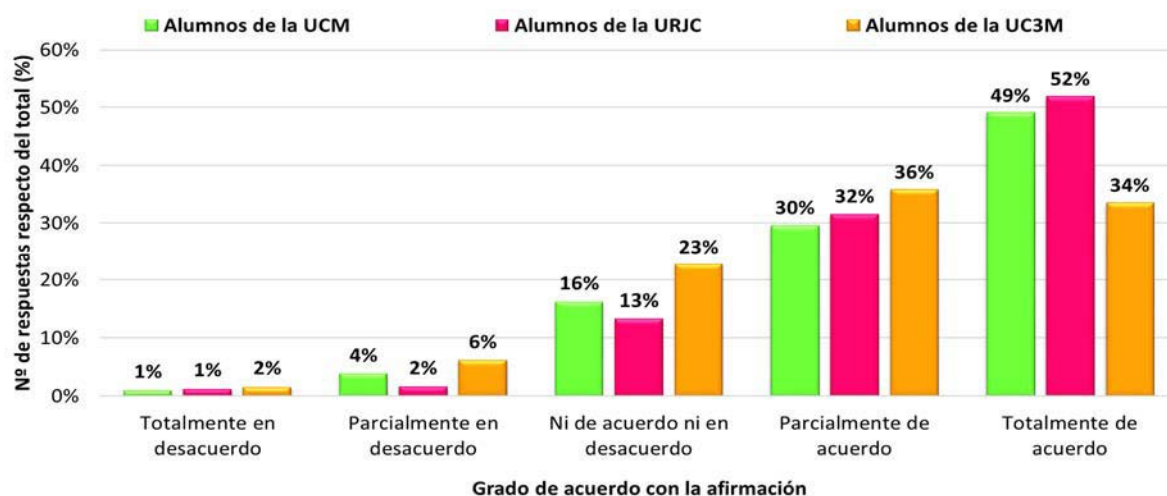


Figura 1150

Cruce de preguntas C.04 y C.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

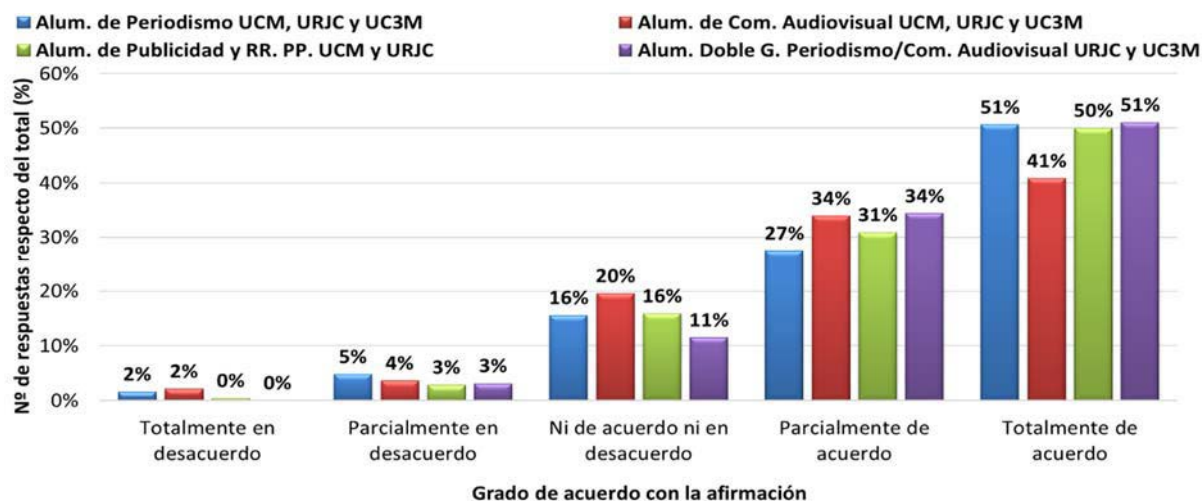


Figura 1151

Cruce de preguntas C.04 y C.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

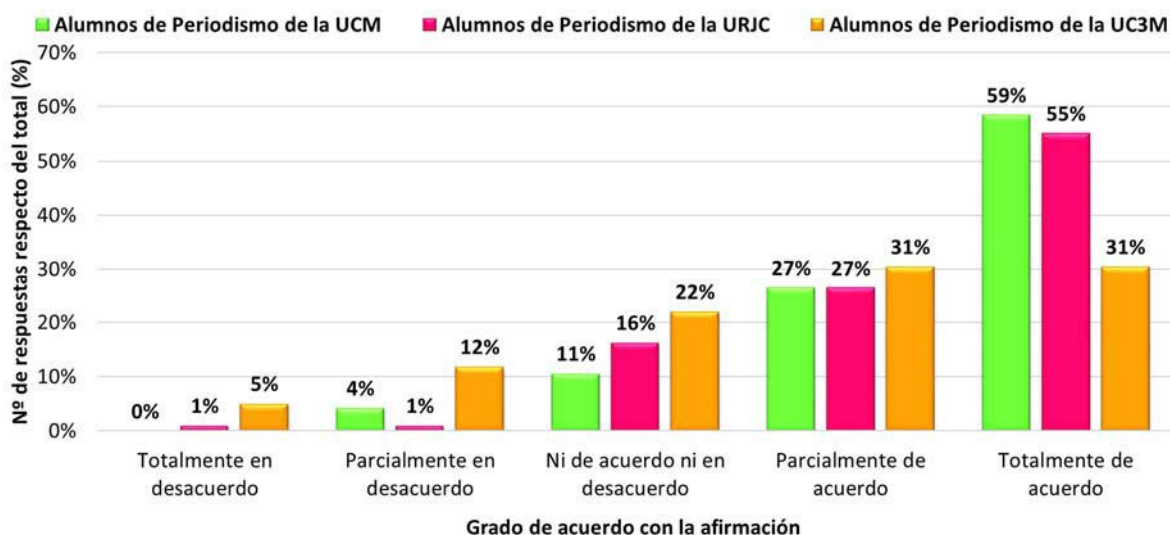


Figura 1152

Cruce de preguntas C.04 y C.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

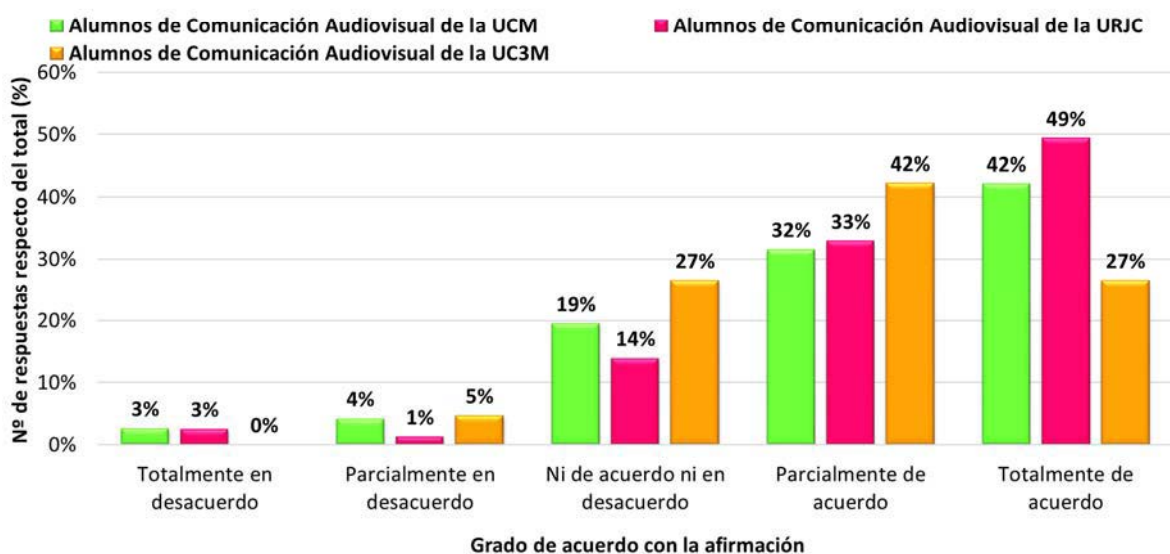


Figura 1153

Cruce de preguntas C.04 y C.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte

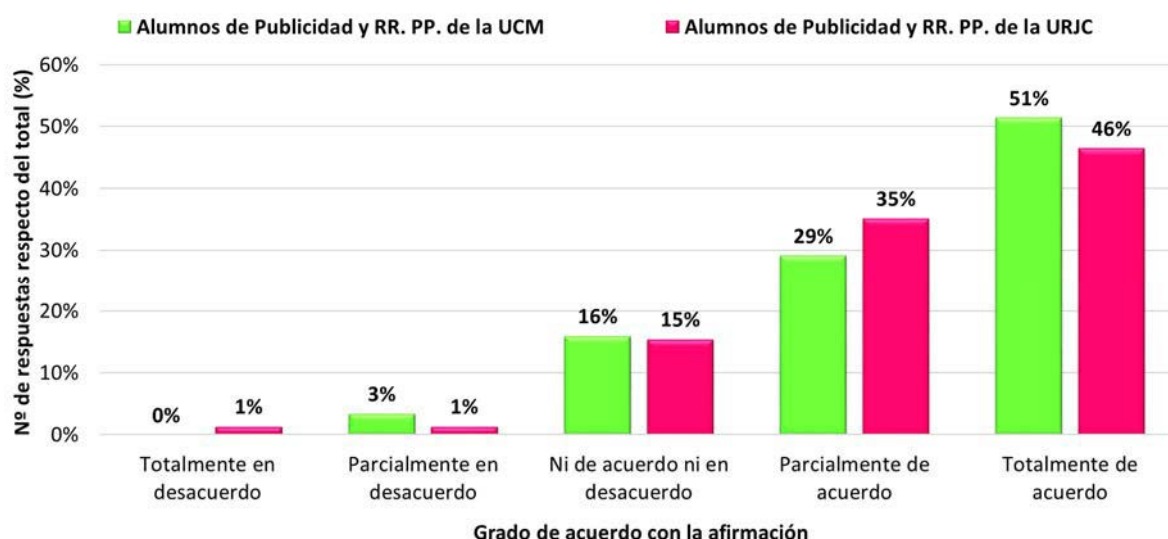
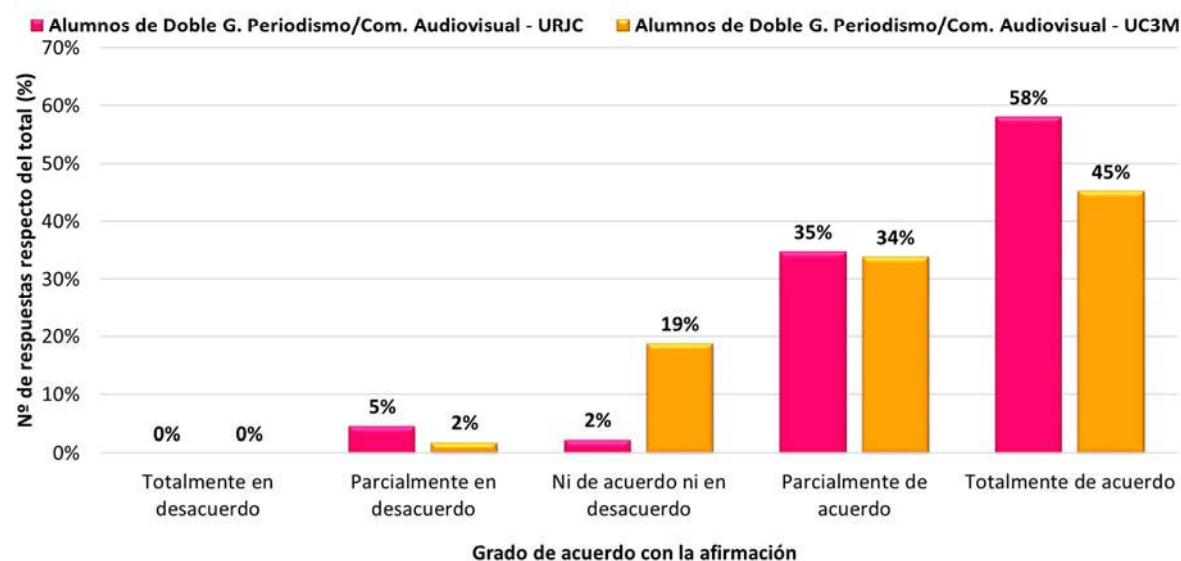


Figura 1154

Cruce de preguntas C.04 y C.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores sepan enseñar por encima de poseer un gran dominio de la materia muestran el siguiente grado de acuerdo con que éstos también sean más 'un profesional de la enseñanza' que 'un profesional de la materia' que imparte



C.2 Cruce de preguntas del bloque D

C.2.1 Cruce de las preguntas D.02 y D.08

Figura 1155

Cruce de preguntas D.02 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

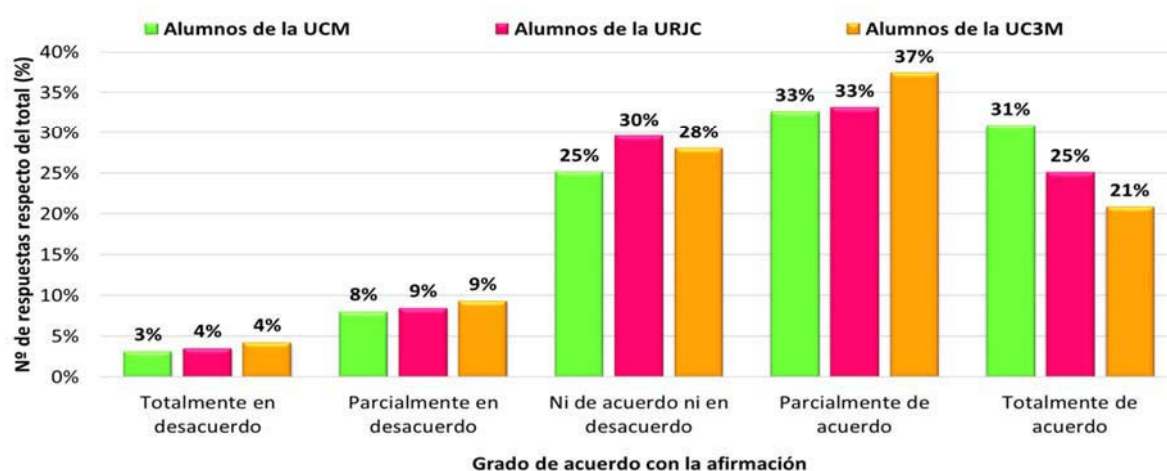


Figura 1156

Cruce de preguntas D.02 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

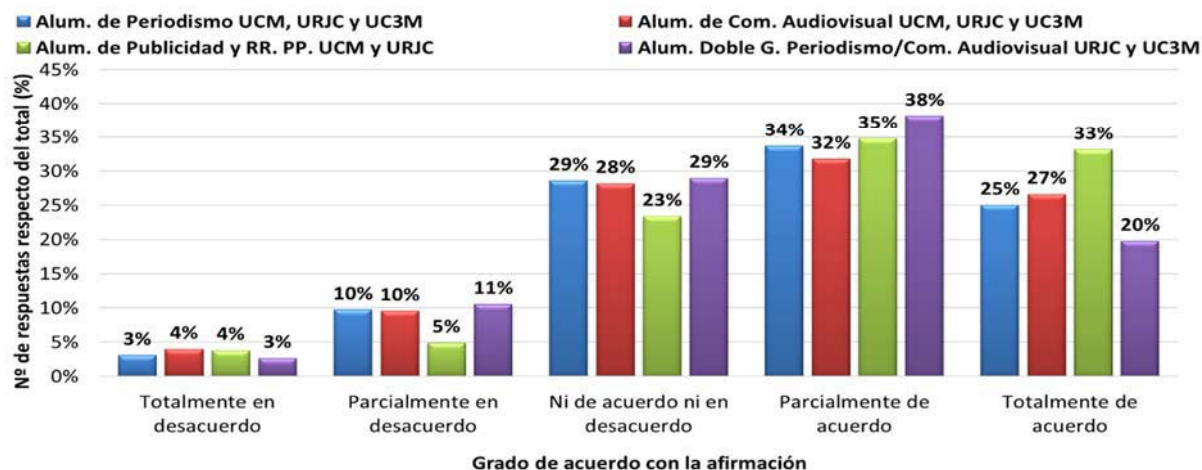


Figura 1157

Cruce de preguntas D.02 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

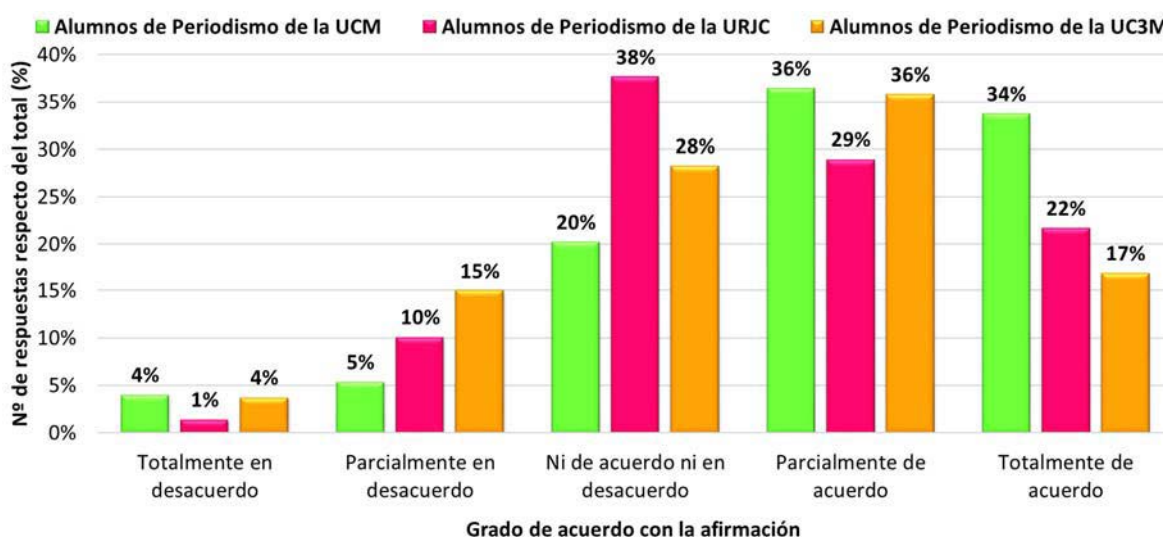


Figura 1158

Cruce de preguntas D.02 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

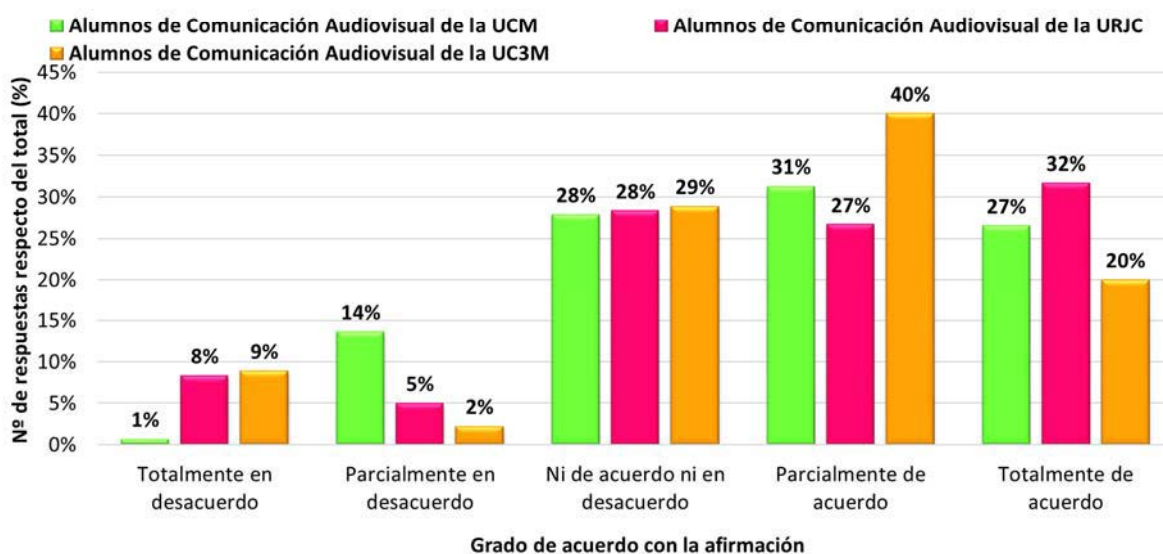


Figura 1159

Cruce de preguntas D.02 y D.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

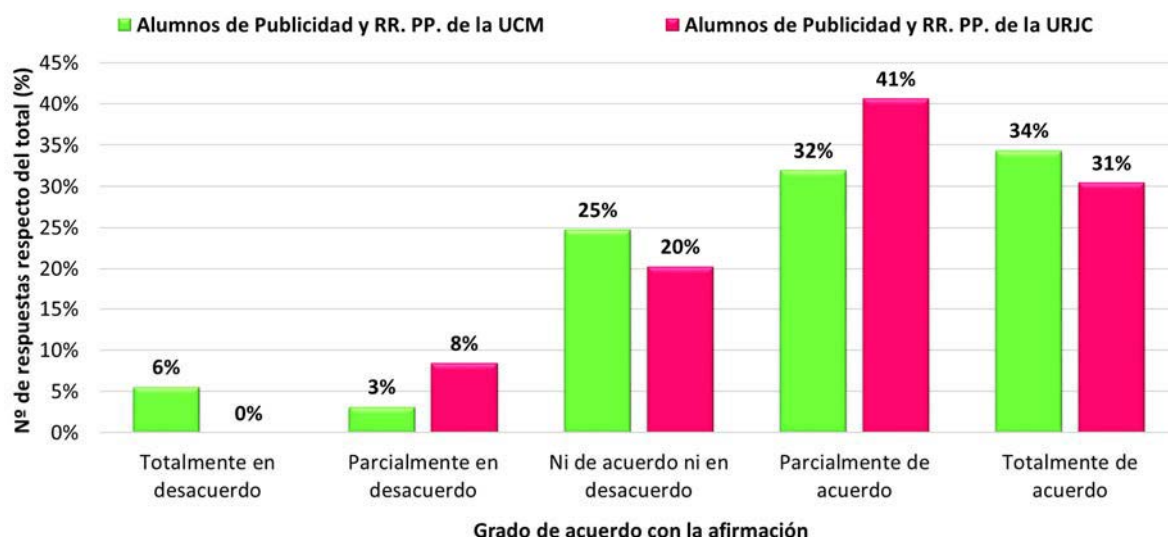
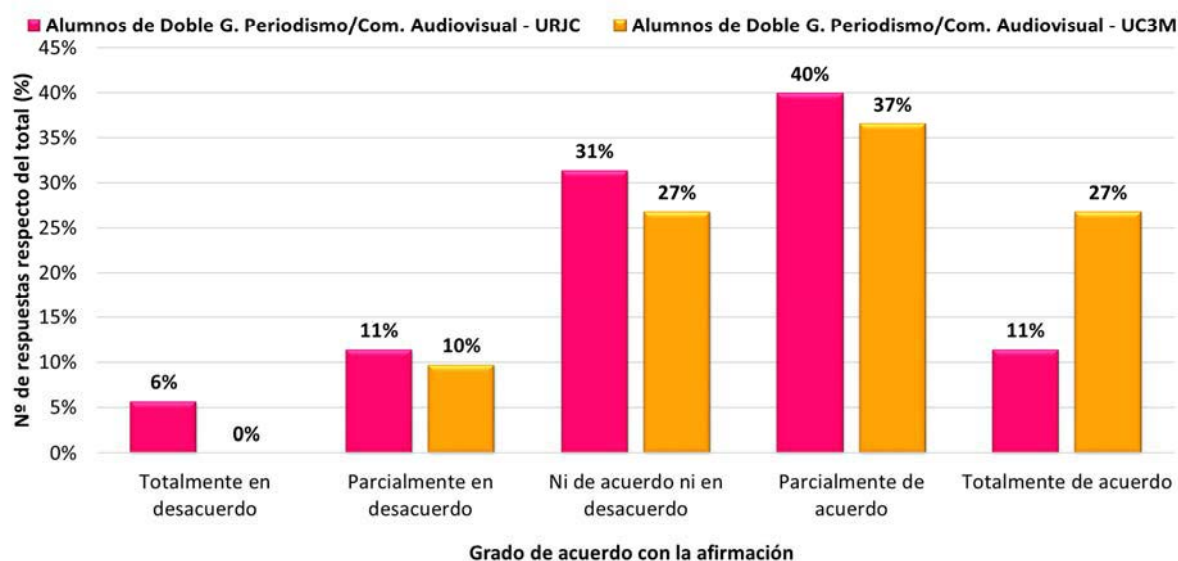


Figura 1160

Cruce de preguntas D.02 y D.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones



C.2.2 Cruce de las preguntas D.03 y D.01

Figura 1161

Cruce de preguntas D.03 y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que participaría más activamente en la clase

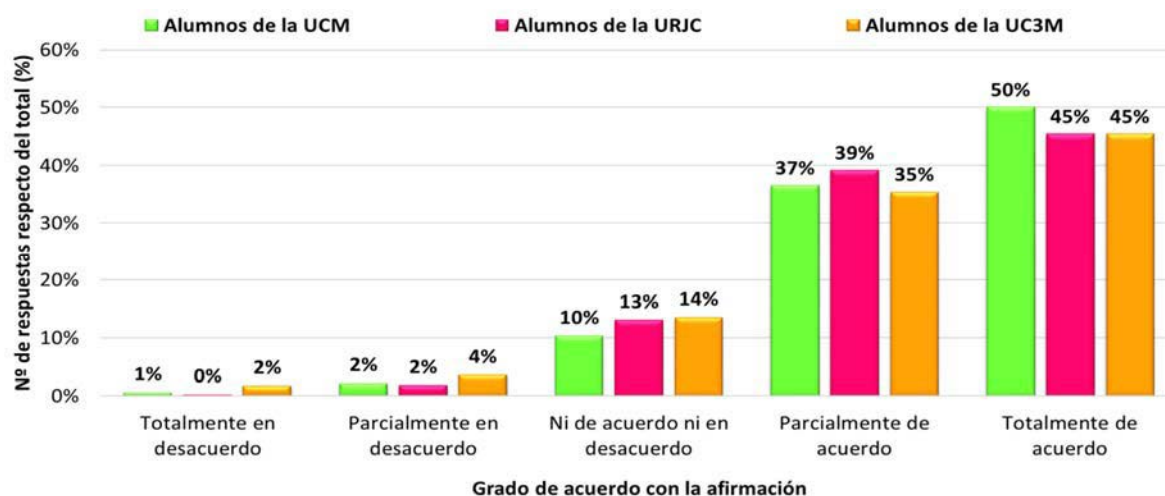


Figura 1162

Cruce de preguntas D.03 y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que participaría más activamente en la clase

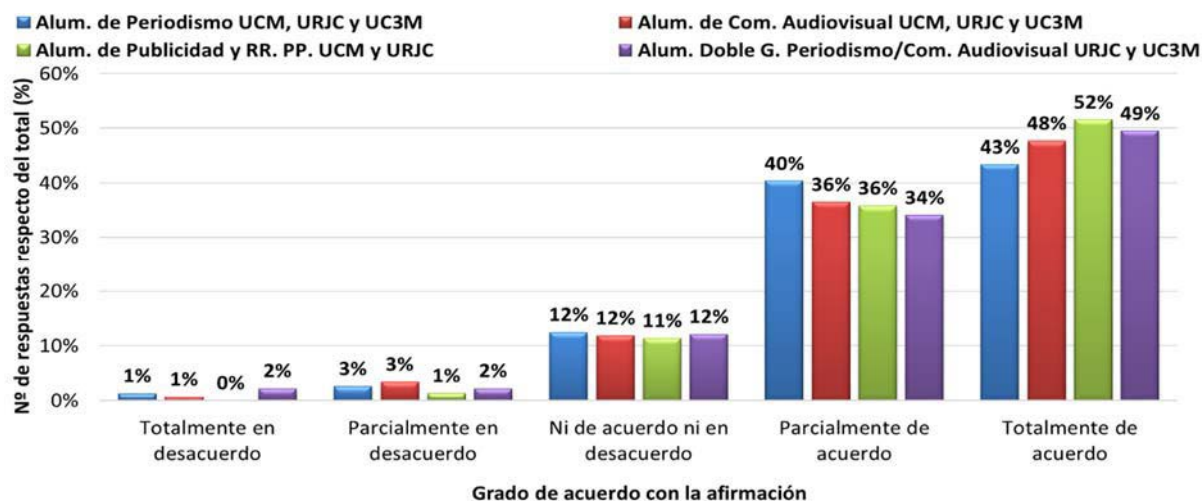


Figura 1163

Cruce de preguntas D.03 y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que participaría más activamente en la clase

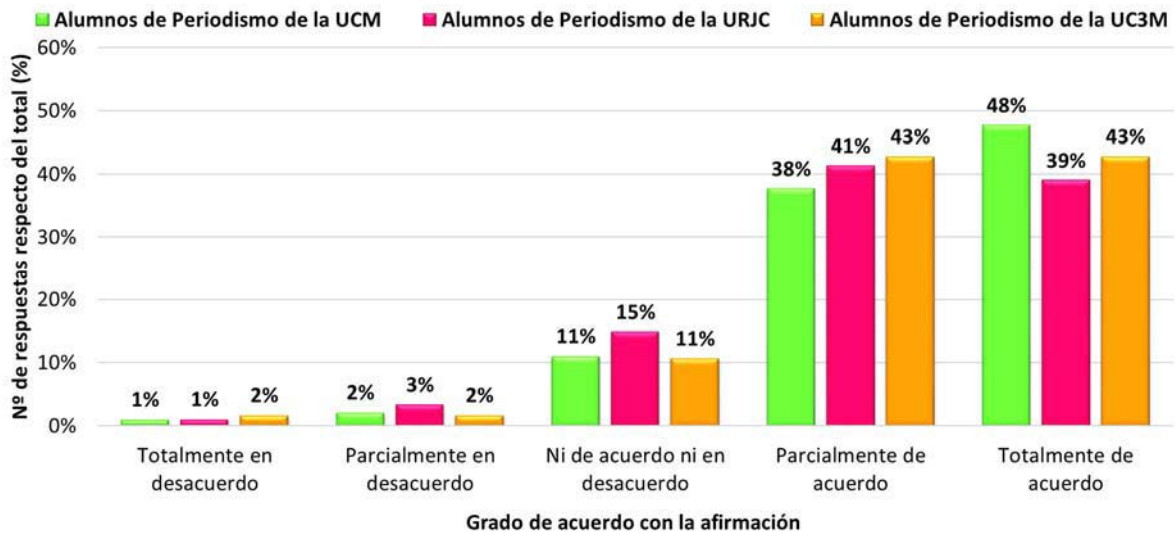


Figura 1164

Cruce de preguntas D.03 y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que participaría más activamente en la clase

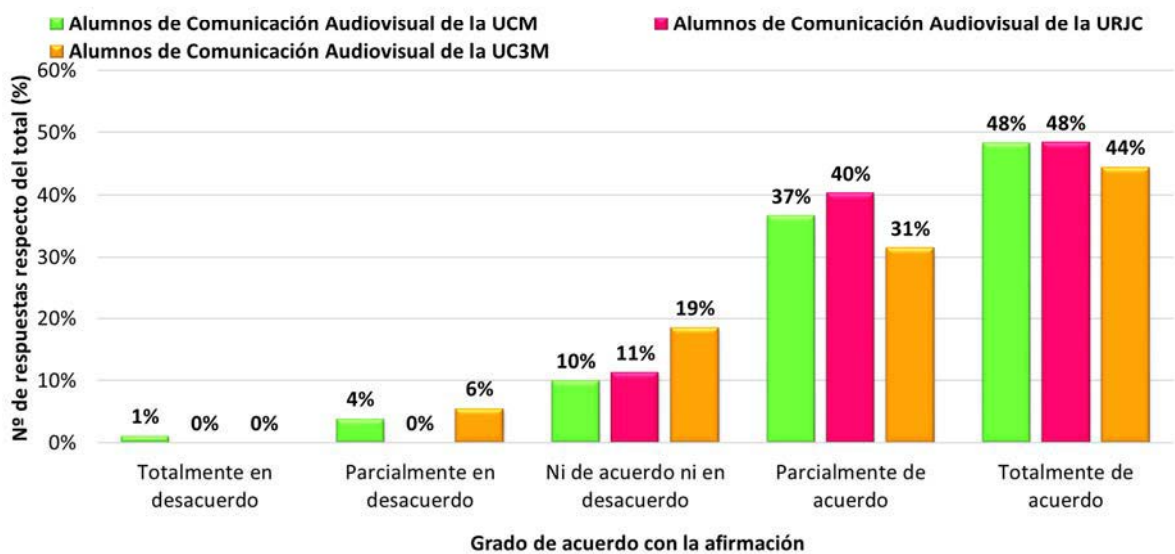


Figura 1165

Cruce de preguntas D.03 y D.01 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que participaría más activamente en la clase

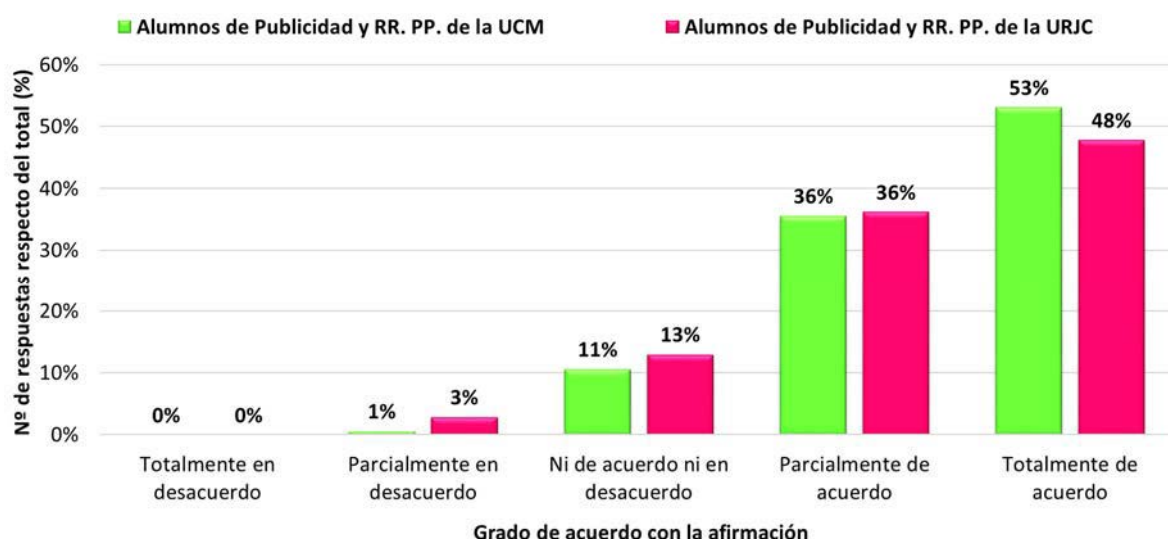
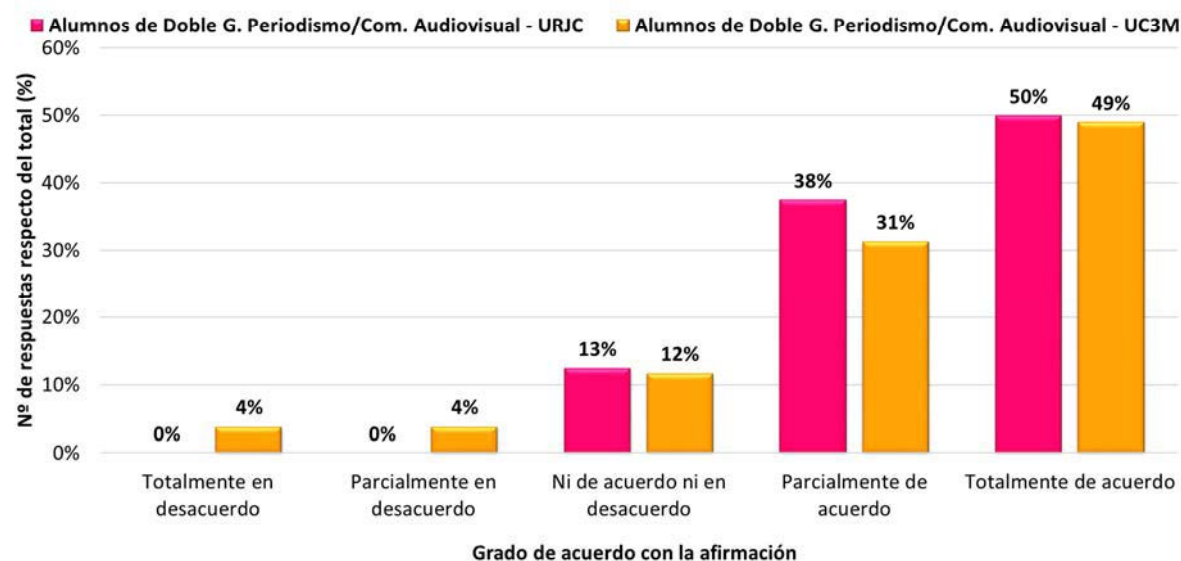


Figura 1166

Cruce de preguntas D.03 y D.01 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que participaría más activamente en la clase



C.2.3 Cruce de las preguntas D.03 y D.06

Figura 1167

Cruce de preguntas D.03 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

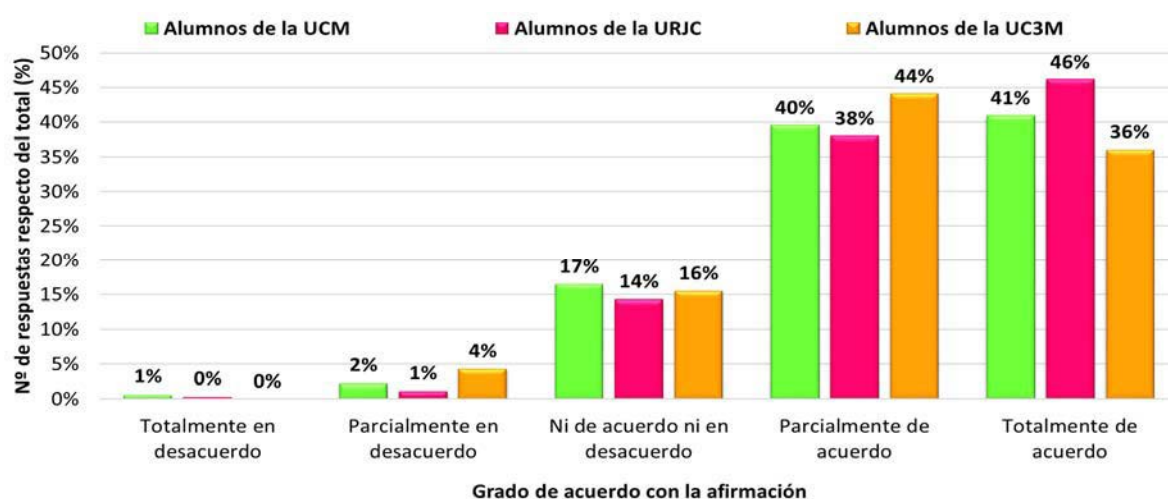


Figura 1168

Cruce de preguntas D.03 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

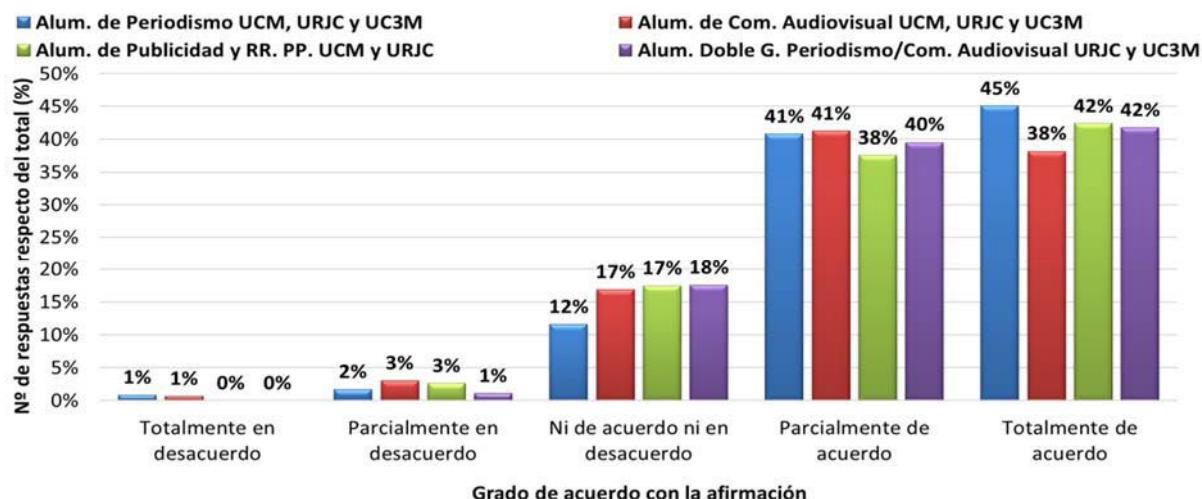


Figura 1169

Cruce de preguntas D.03 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

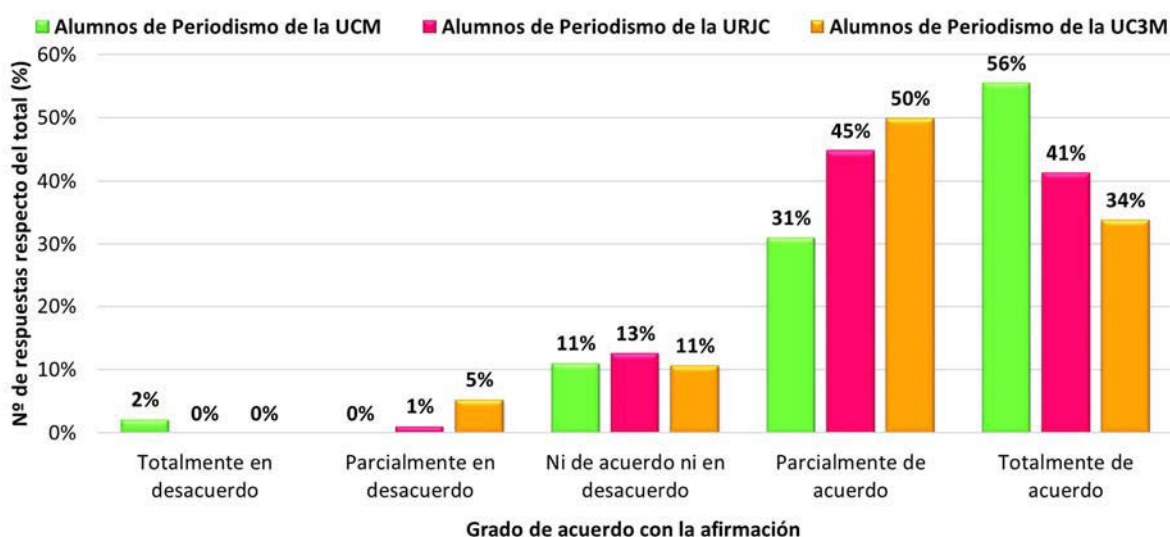


Figura 1170

Cruce de preguntas D.03 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

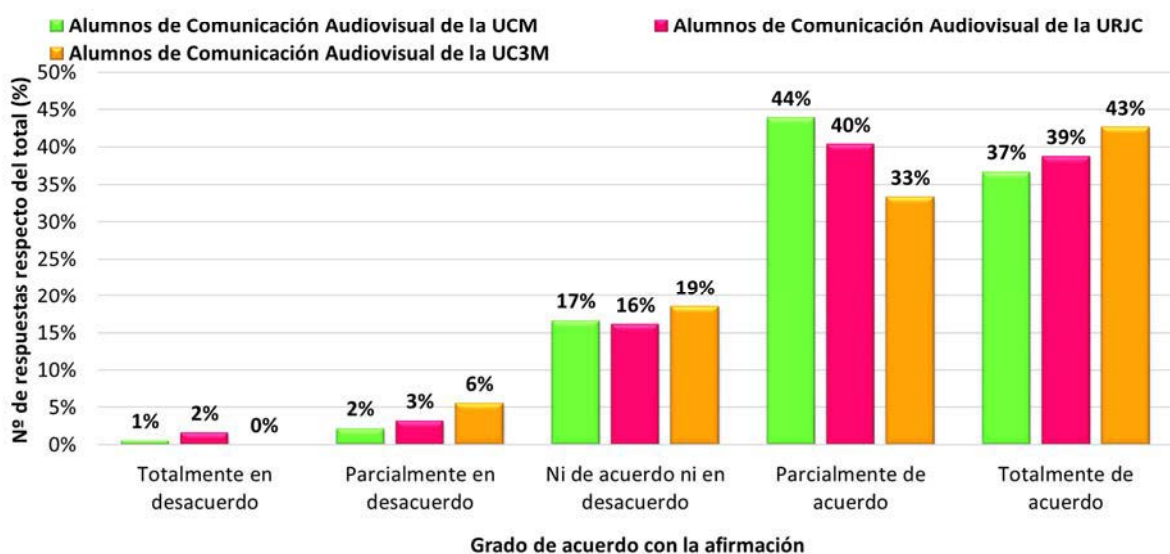


Figura 1171

Cruce de preguntas D.03 y D.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

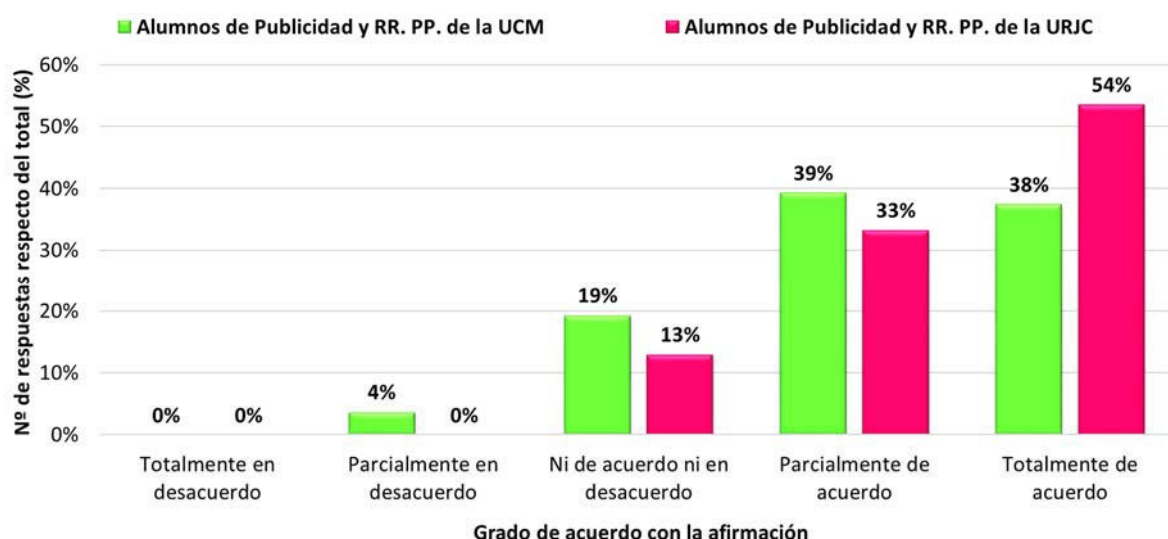
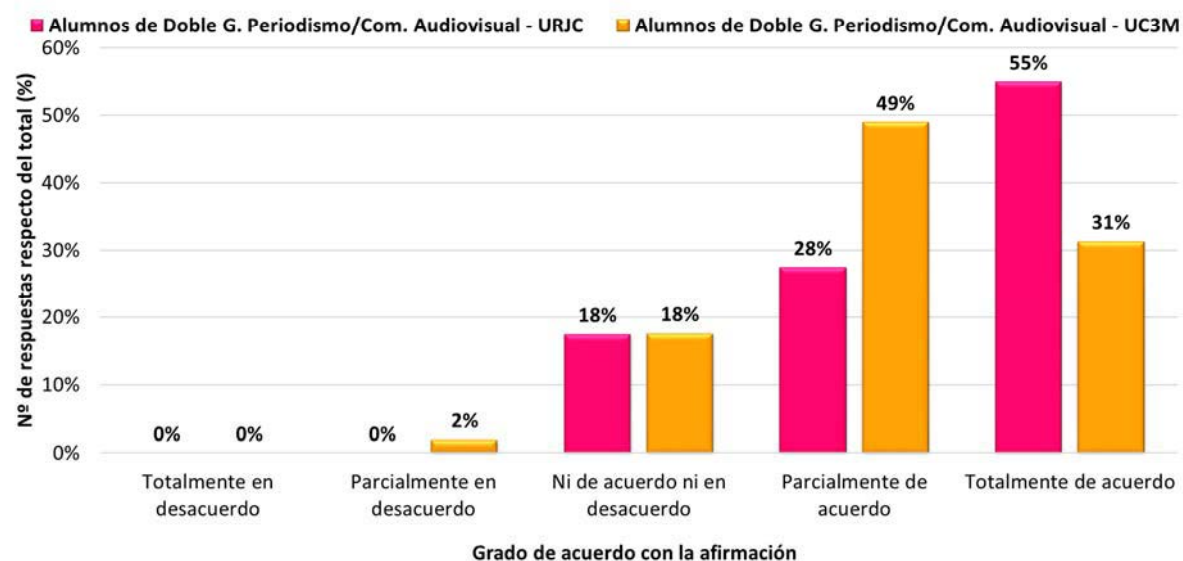


Figura 1172

Cruce de preguntas D.03 y D.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.



C.2.4 Cruce de las preguntas D.03 y D.10

Figura 1173

Cruce de preguntas D.03 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

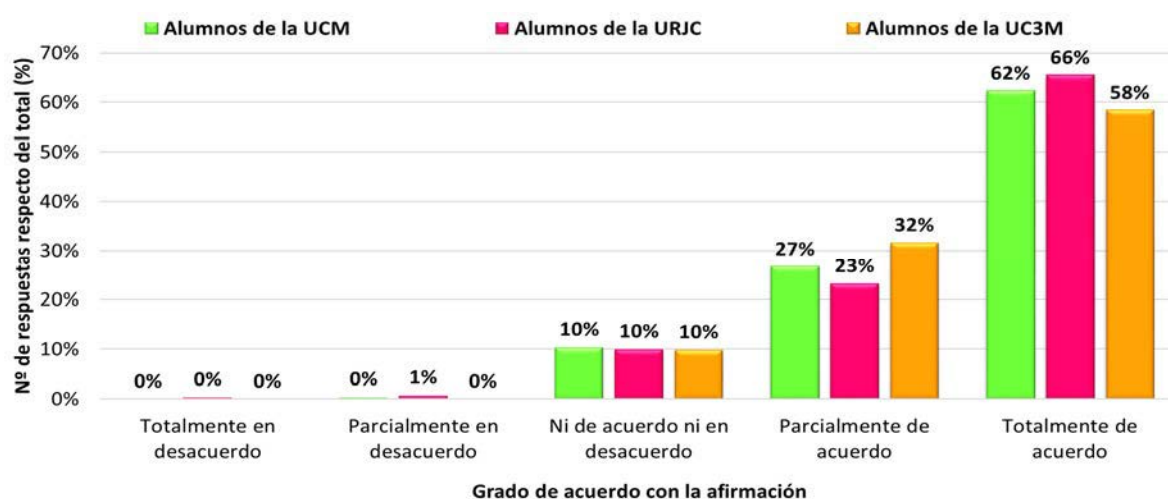


Figura 1174

Cruce de preguntas D.03 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

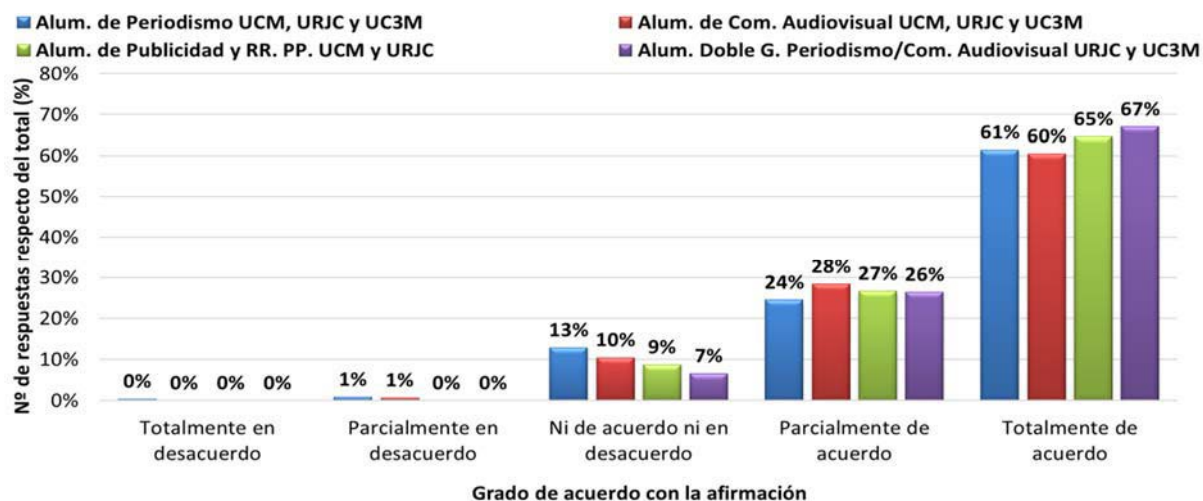


Figura 1175

Cruce de preguntas D.03 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

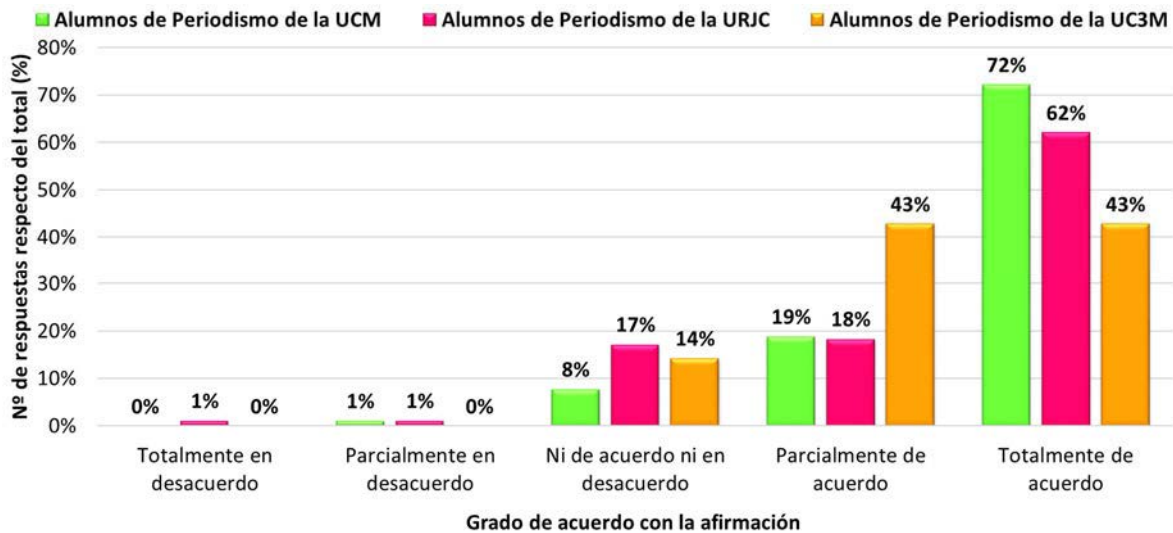


Figura 1176

Cruce de preguntas D.03 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

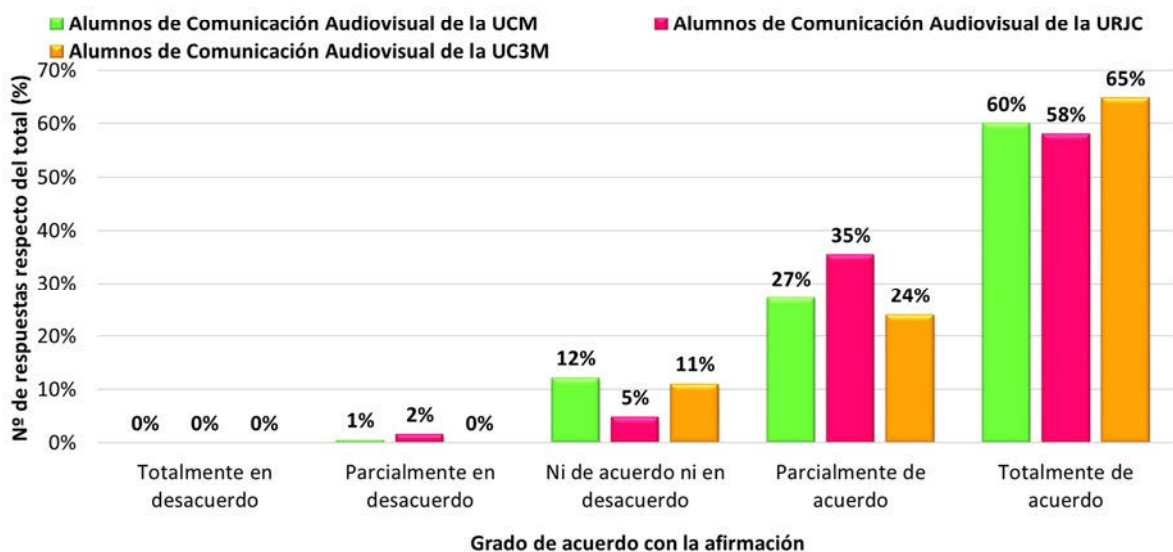


Figura 1177

Cruce de preguntas D.03 y D.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

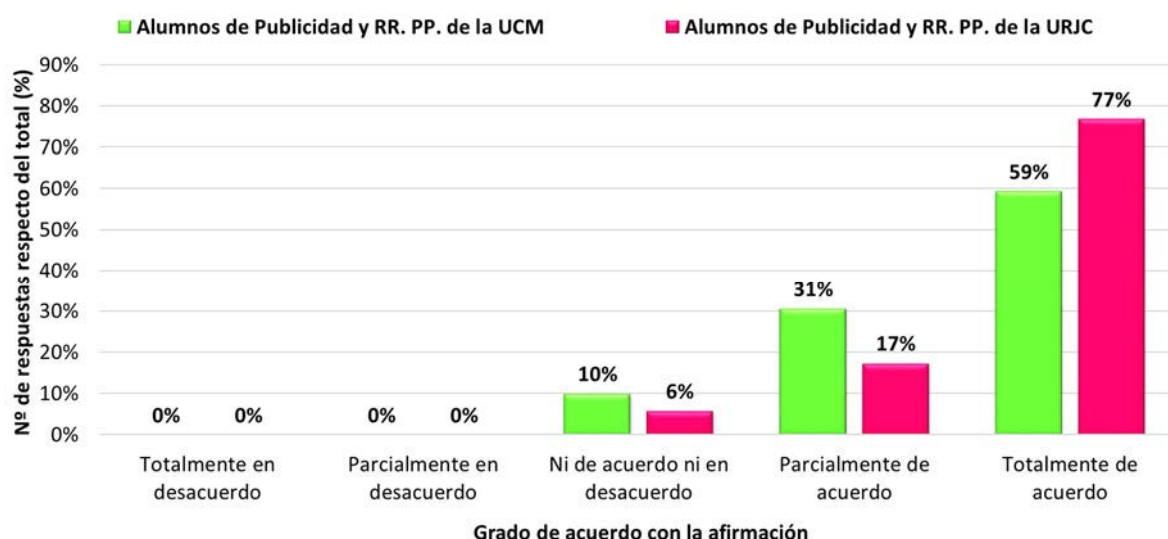
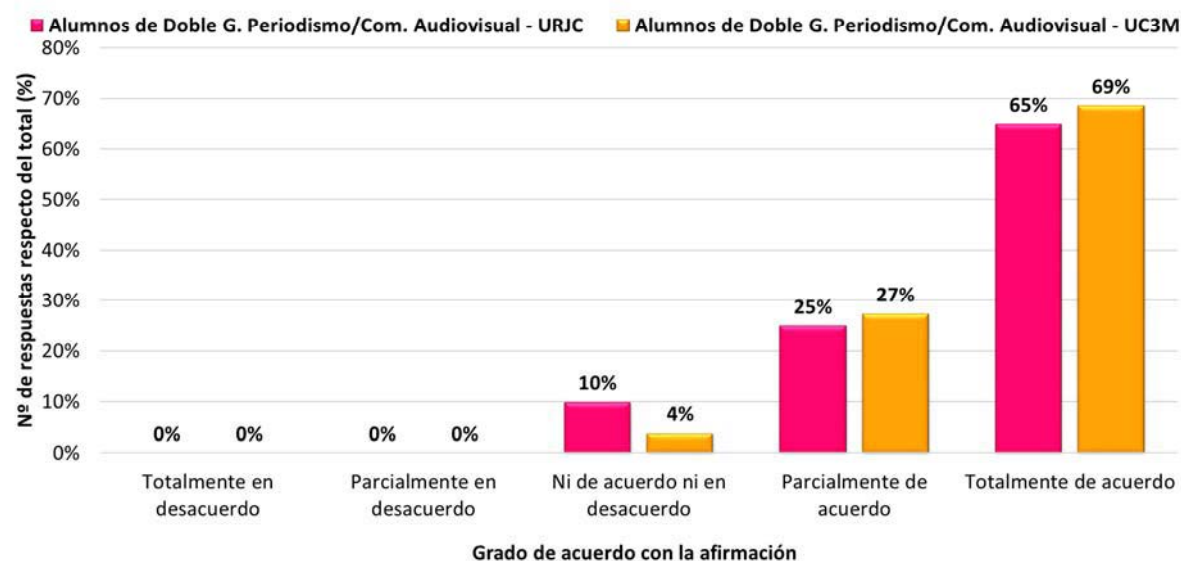


Figura 1178

Cruce de preguntas D.03 y D.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes



C.2.5 Cruce de las preguntas D.04 y D.06

Figura 1179

Cruce de preguntas D.04 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

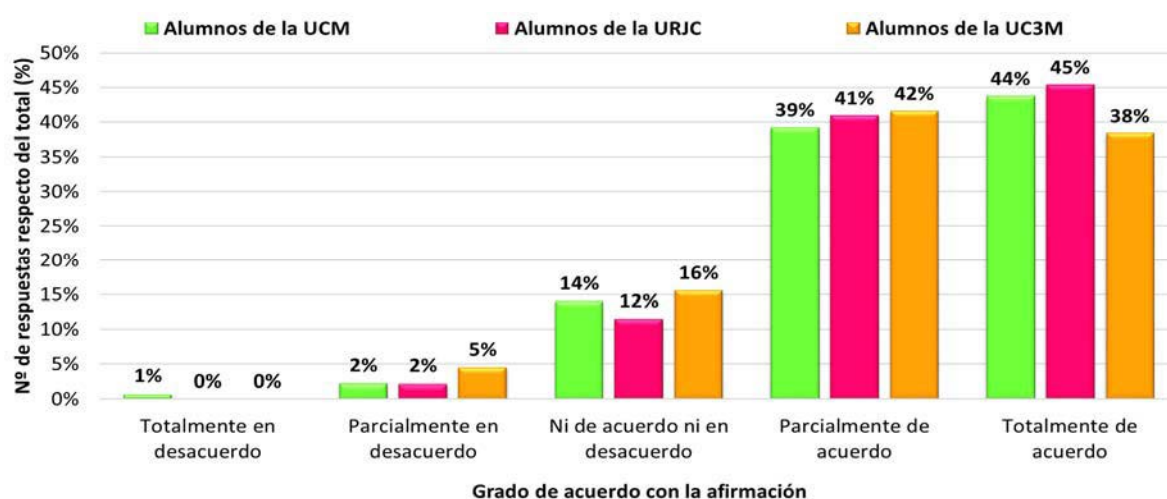


Figura 1180

Cruce de preguntas D.04 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

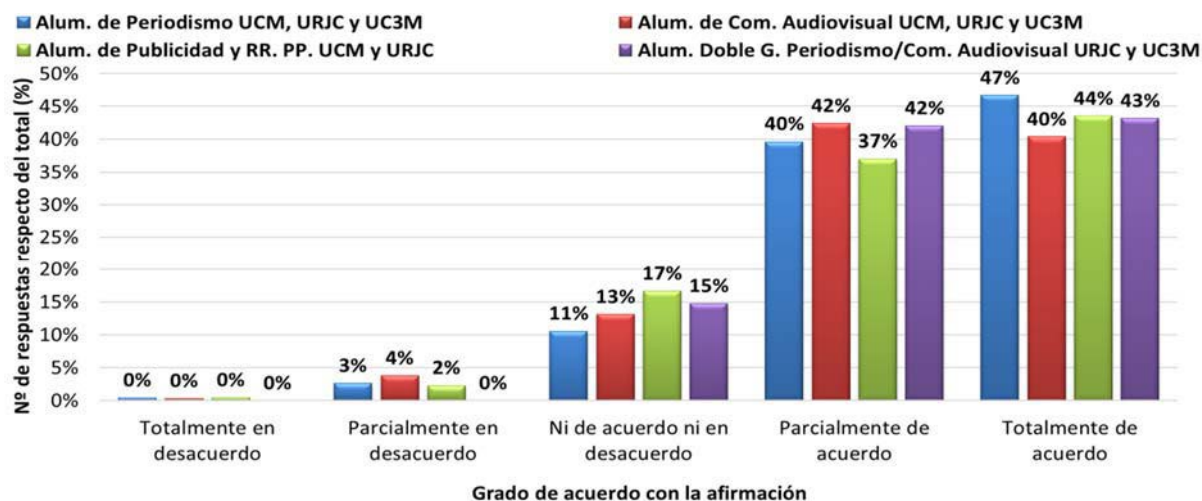


Figura 1181

Cruce de preguntas D.04 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

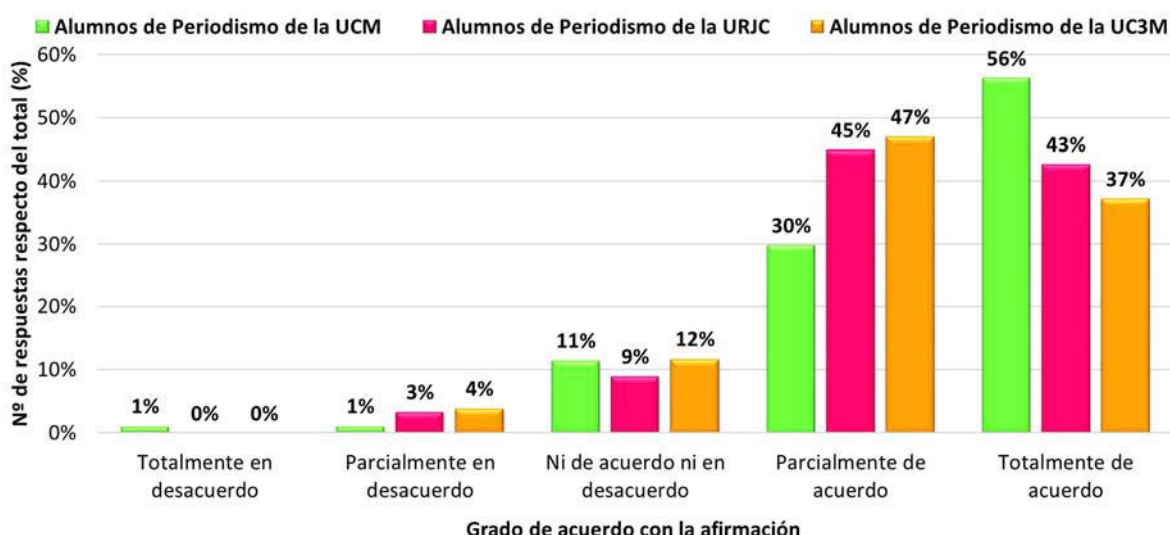


Figura 1182

Cruce de preguntas D.04 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

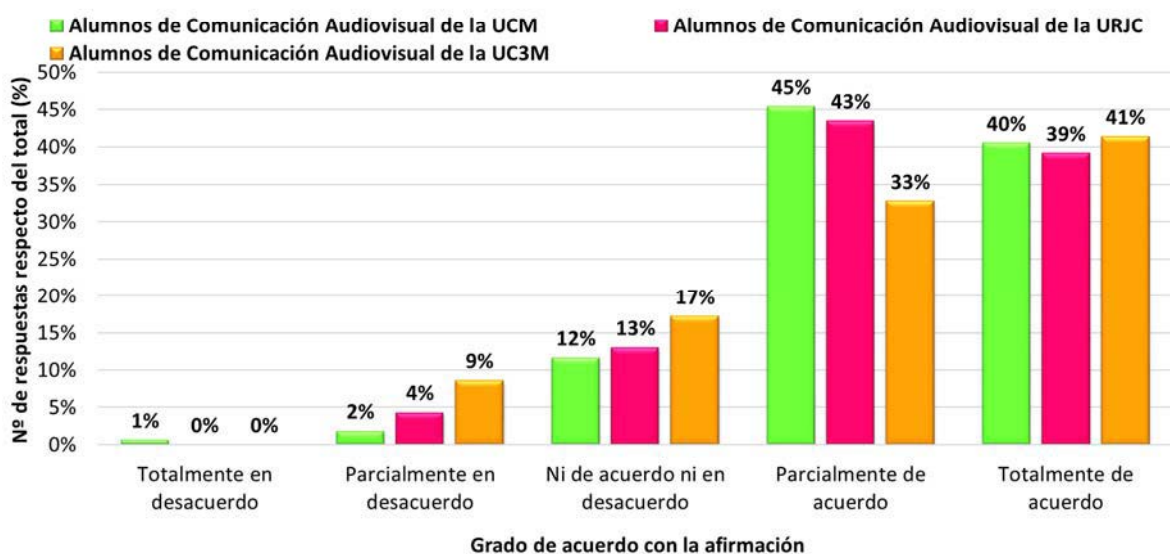


Figura 1183

Cruce de preguntas D.04 y D.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

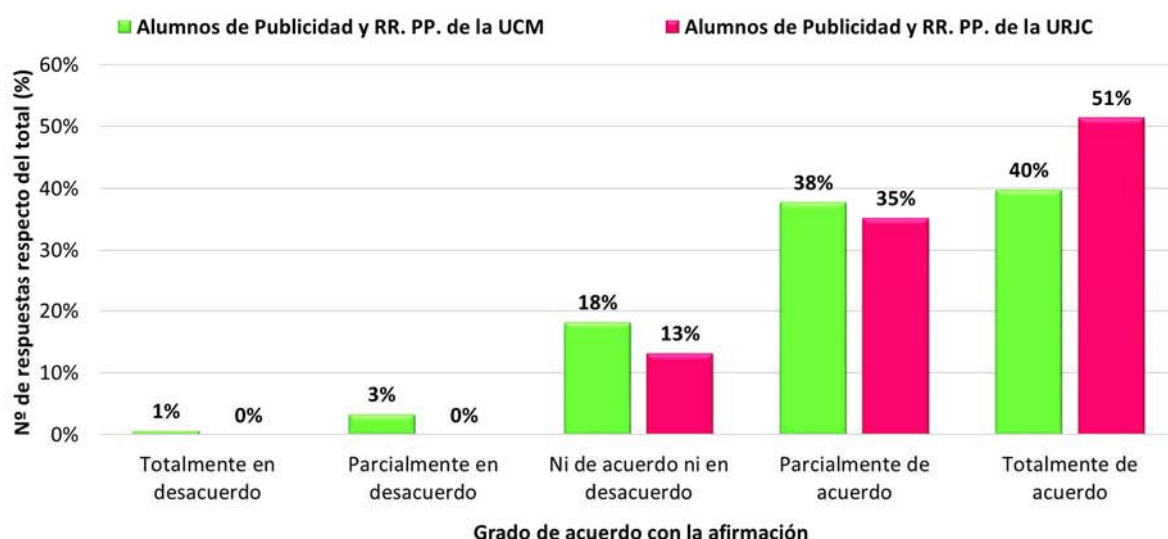
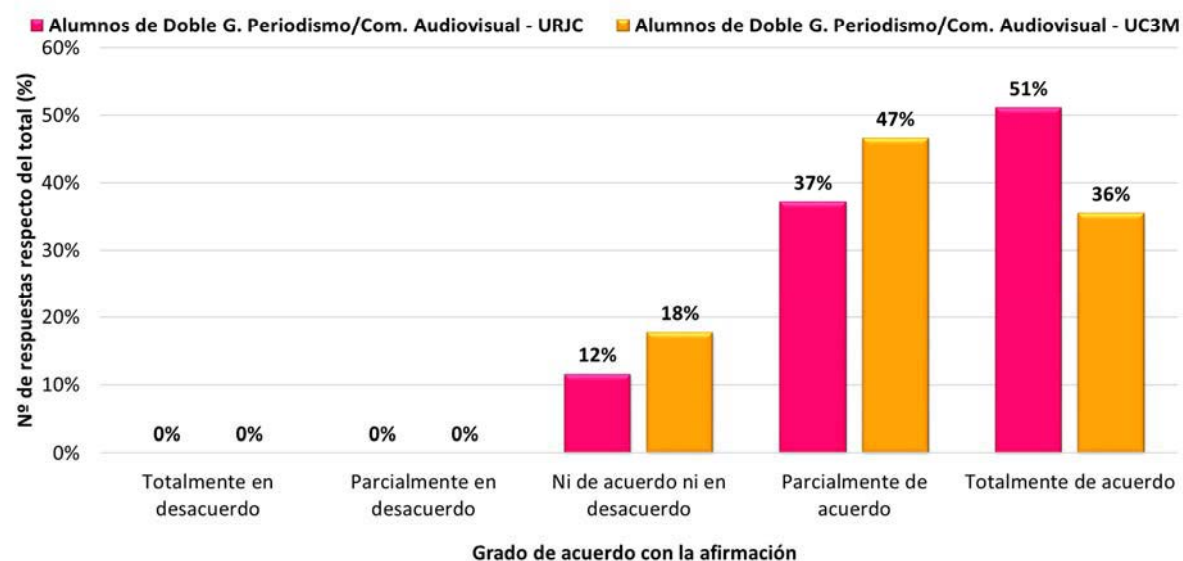


Figura 1184

Cruce de preguntas D.04 y D.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.



C.2.6 Cruce de las preguntas D.10 y D.01

Figura 1185

Cruce de preguntas D.10 y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que participaría más activamente en la clase

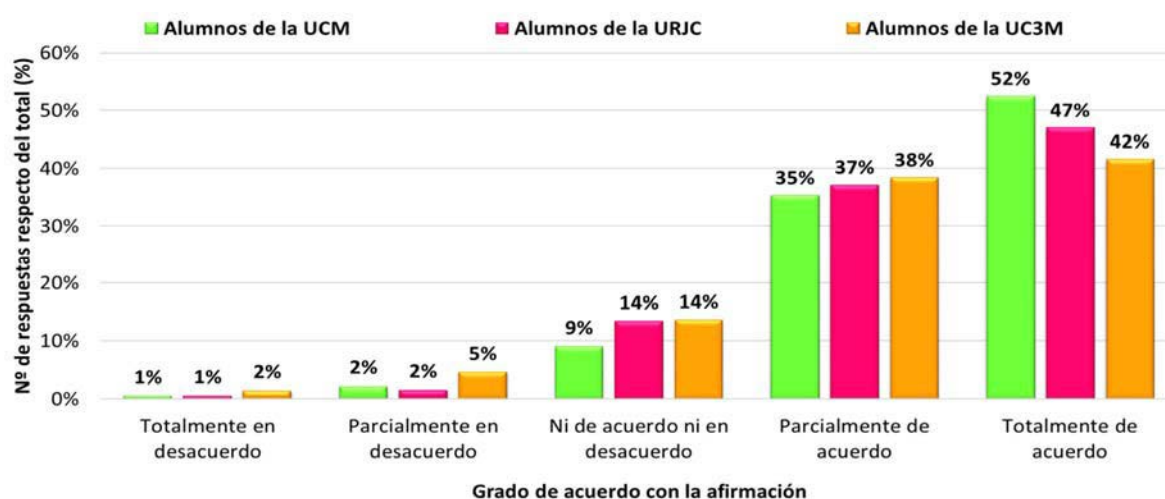


Figura 1186

Cruce de preguntas D.10 y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que participaría más activamente en la clase

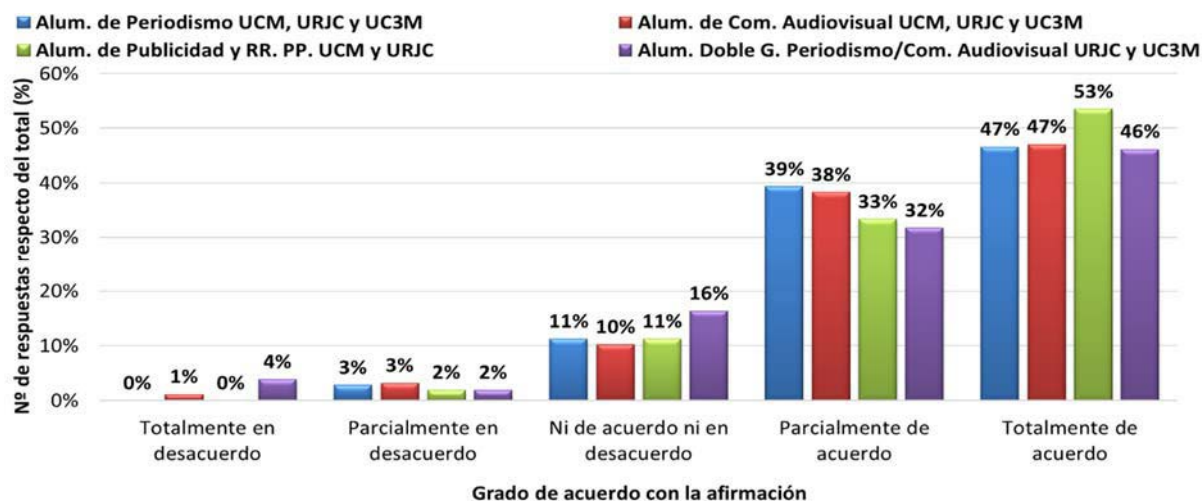


Figura 1187

Cruce de preguntas D.10 y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que participaría más activamente en la clase

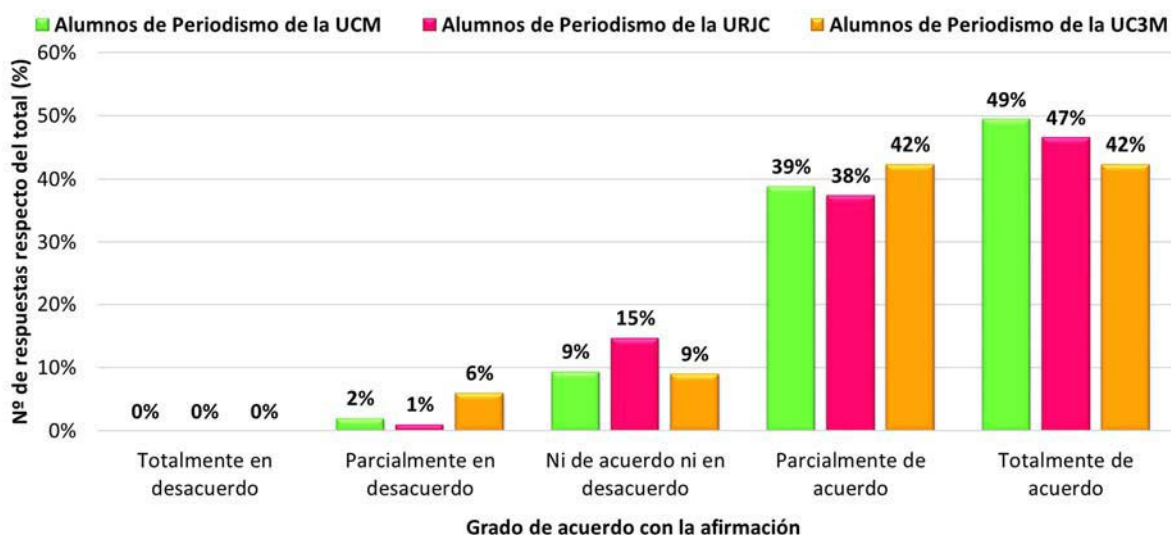


Figura 1188

Cruce de preguntas D.10 y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que participaría más activamente en la clase

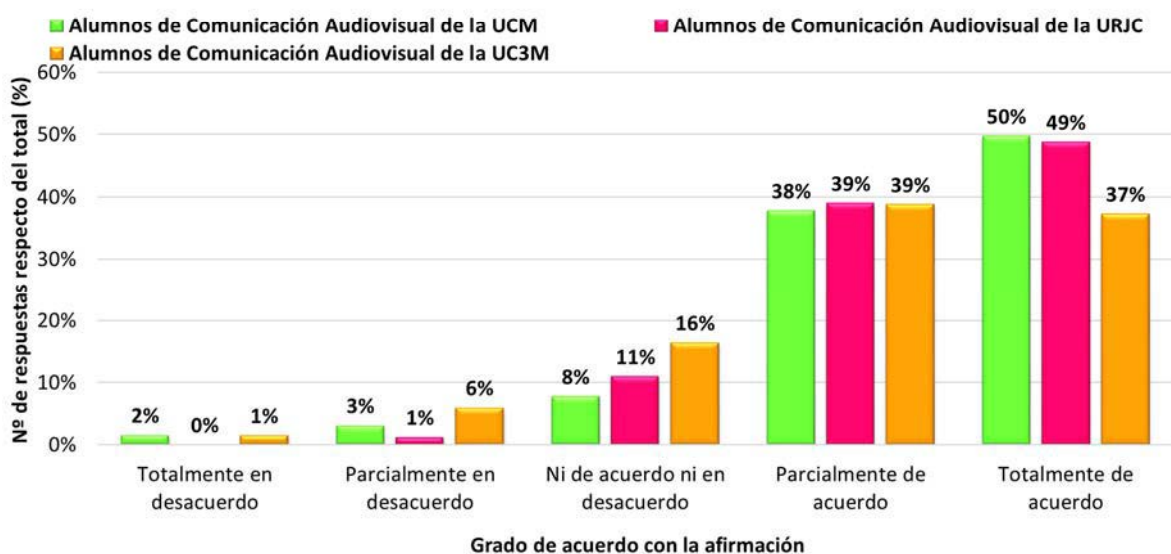


Figura 1189

Cruce de preguntas D.10 y D.01 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que participaría más activamente en la clase

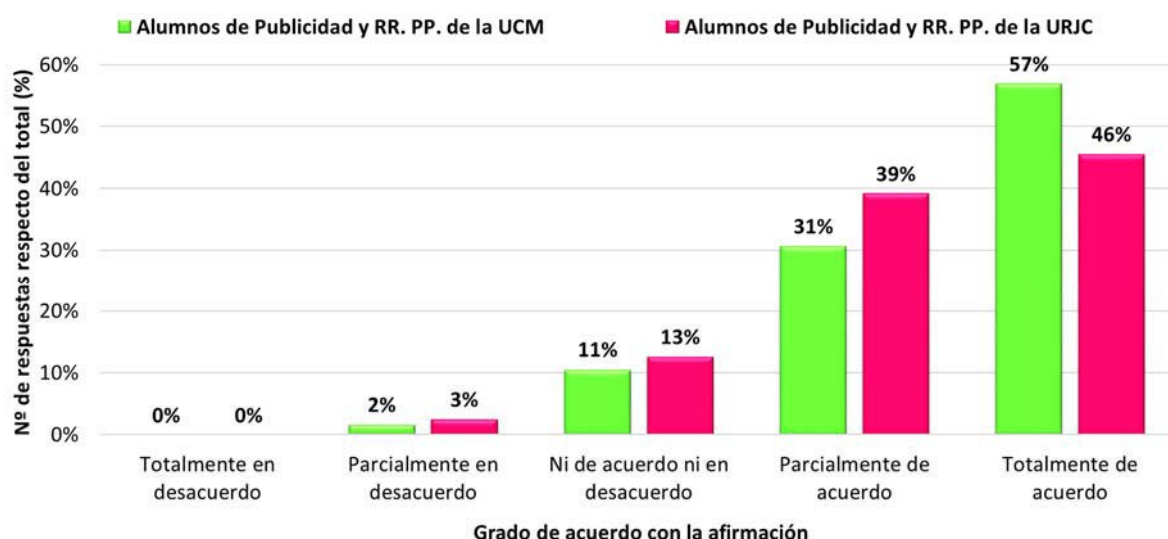
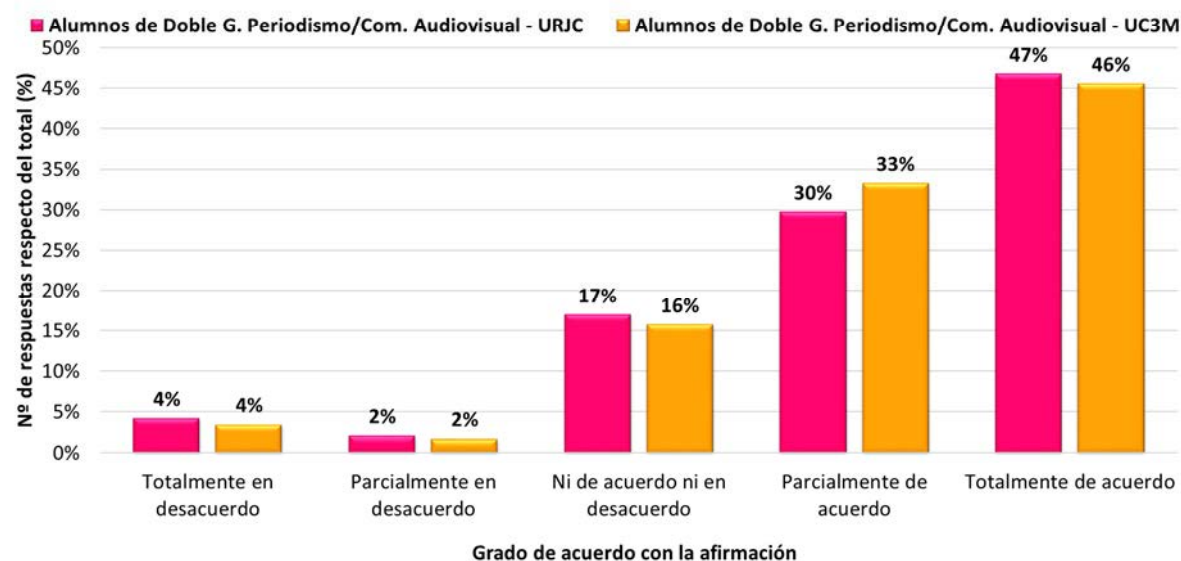


Figura 1190

Cruce de preguntas D.10 y D.01 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que, en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes piensa, con el siguiente grado de acuerdo, que participaría más activamente en la clase



C.3 Cruce de preguntas del bloque E

C.3.1 Cruce de las preguntas E.01 y E.09

Figura 1191

Cruce de preguntas E.01 y E.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

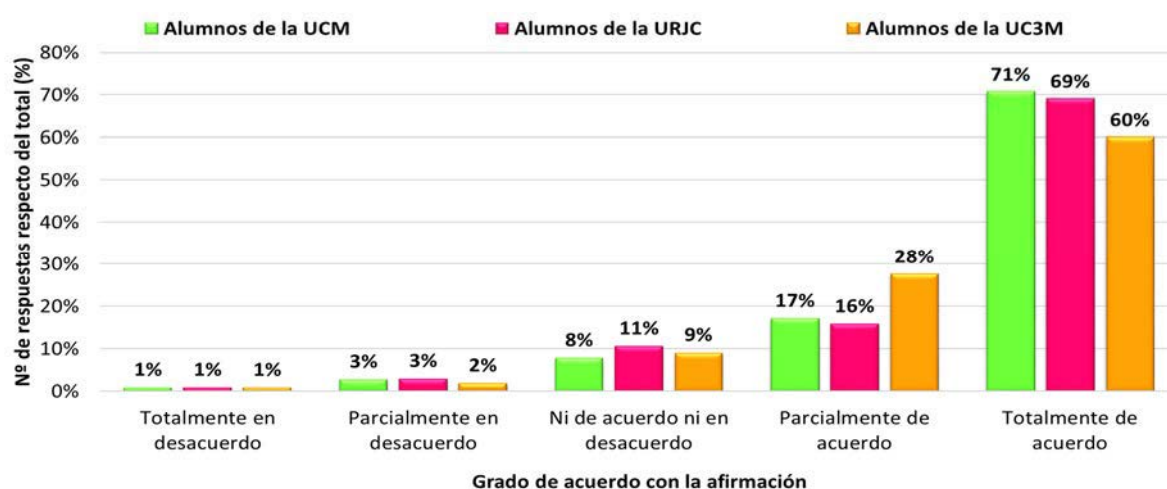


Figura 1192

Cruce de preguntas E.01 y E.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

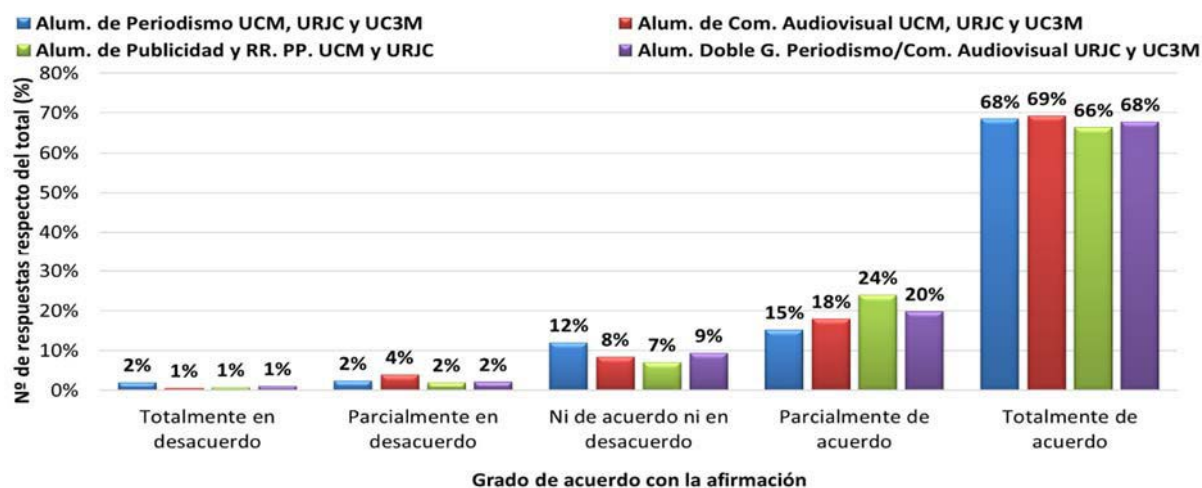


Figura 1193

Cruce de preguntas E.01 y E.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

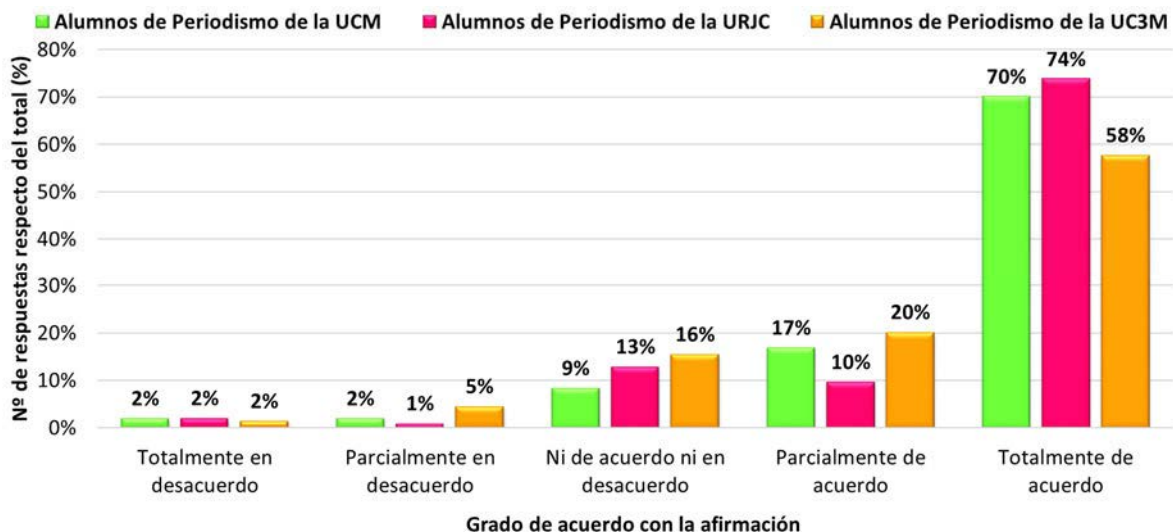


Figura 1194

Cruce de preguntas E.01 y E.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

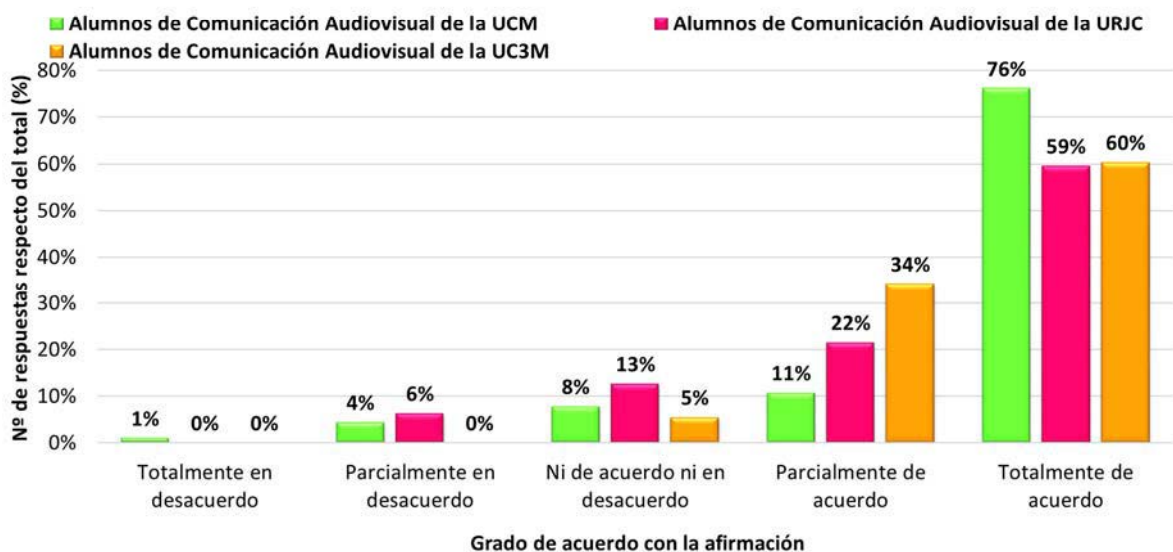


Figura 1195

Cruce de preguntas E.01 y E.09 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

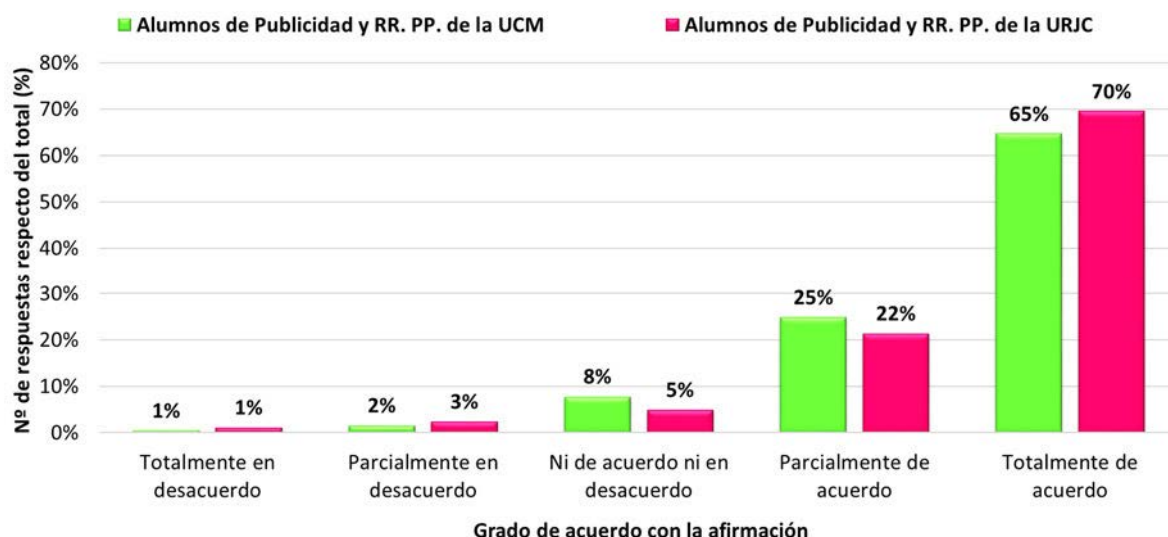


Figura 1196

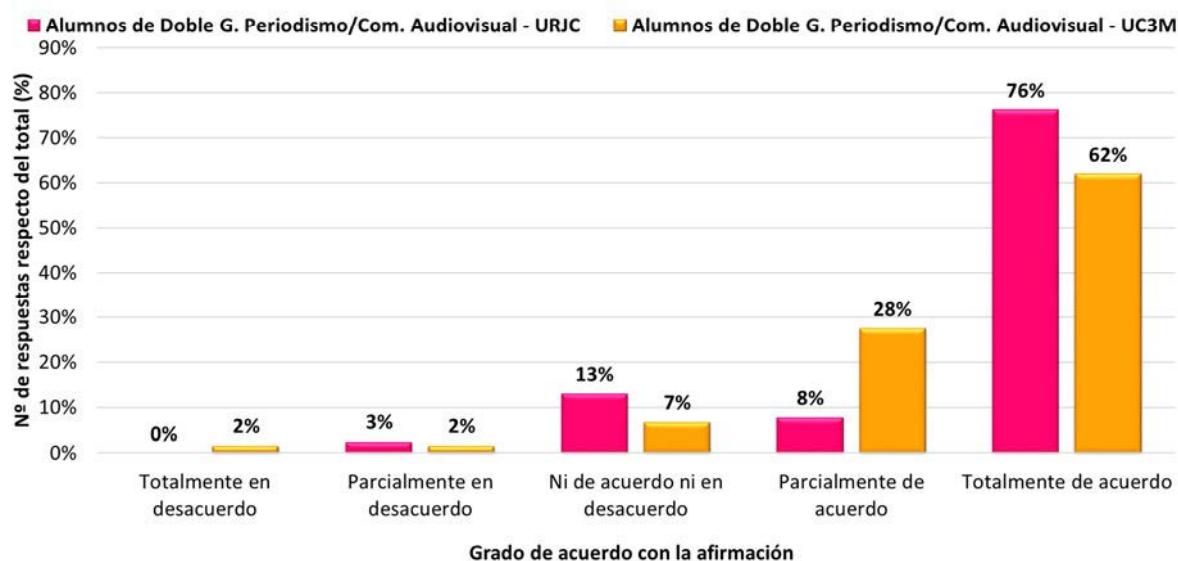
Cruce de preguntas E.01 y E.09 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje



C.3.2 Cruce de las preguntas E.01 y E.10

Figura 1197

Cruce de preguntas E.01 y E.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

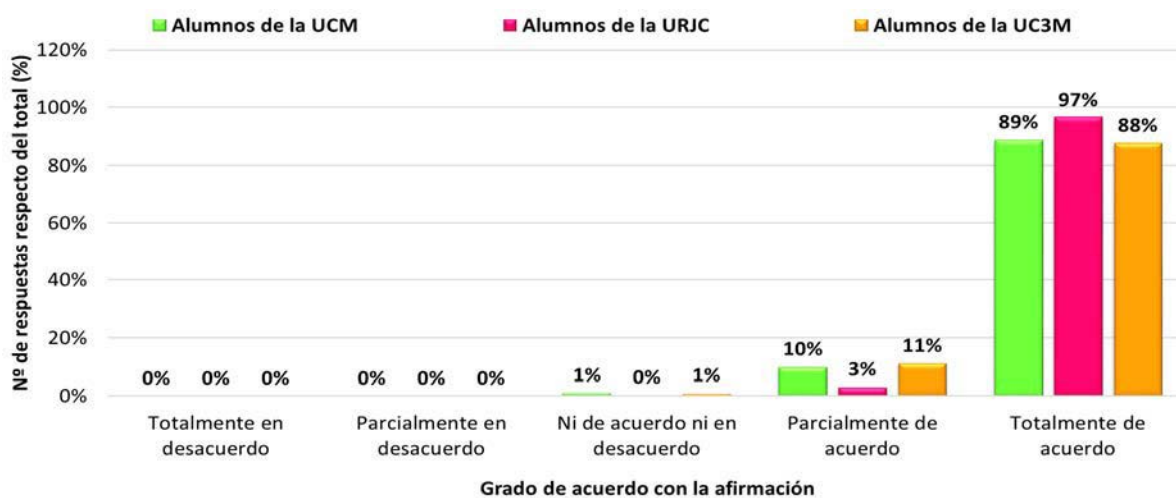


Figura 1198

Cruce de preguntas E.01 y E.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

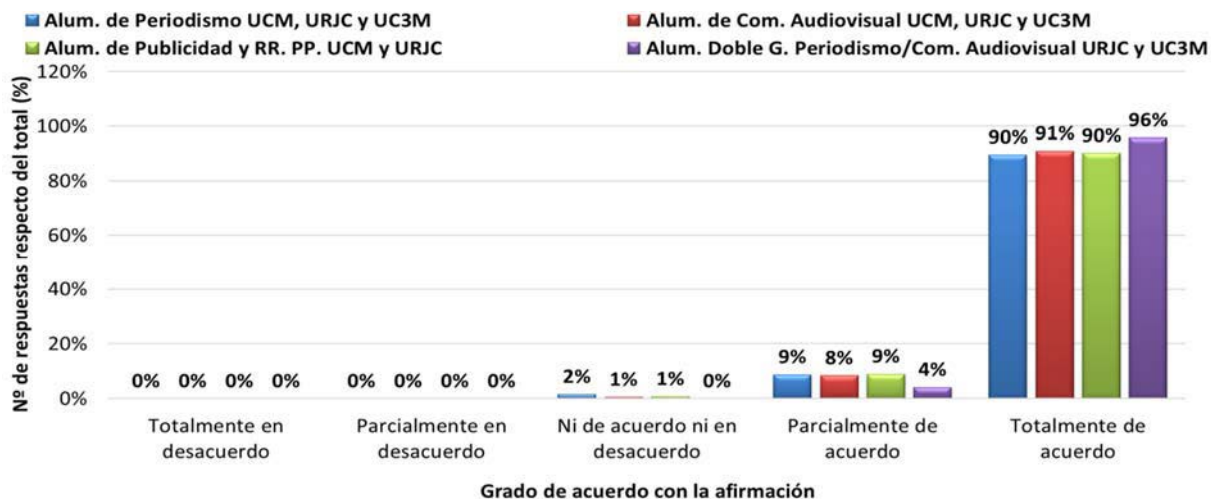


Figura 1199

Cruce de preguntas E.01 y E.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

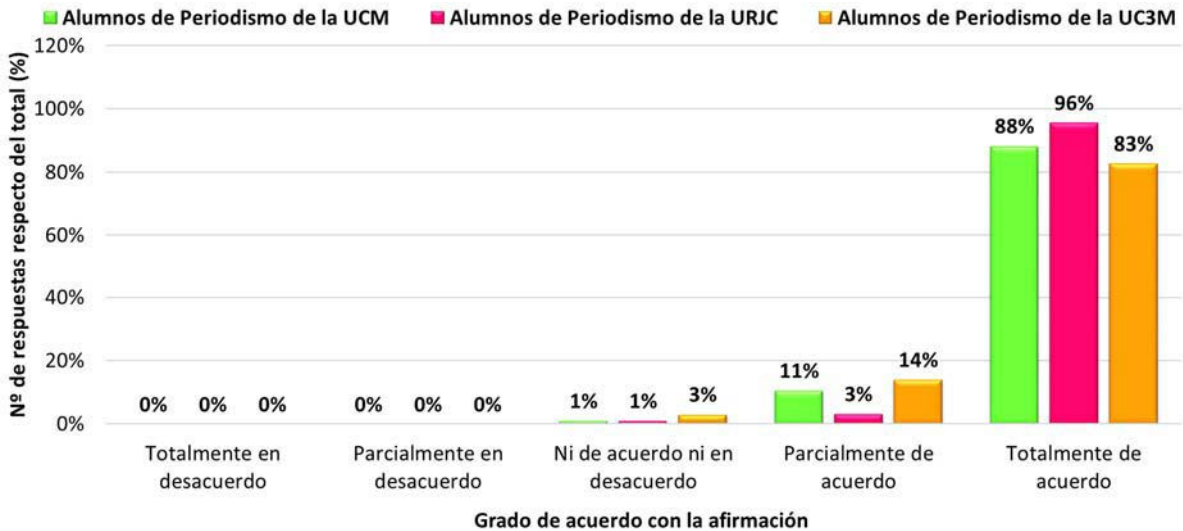


Figura 1200

Cruce de preguntas E.01 y E.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

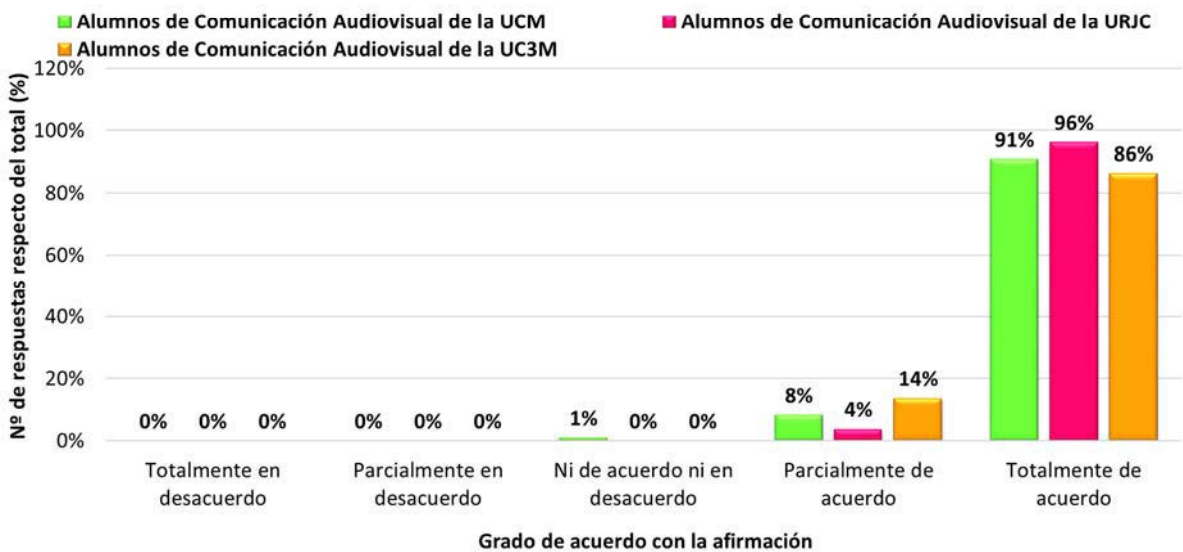


Figura 1201

Cruce de preguntas E.01 y E.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

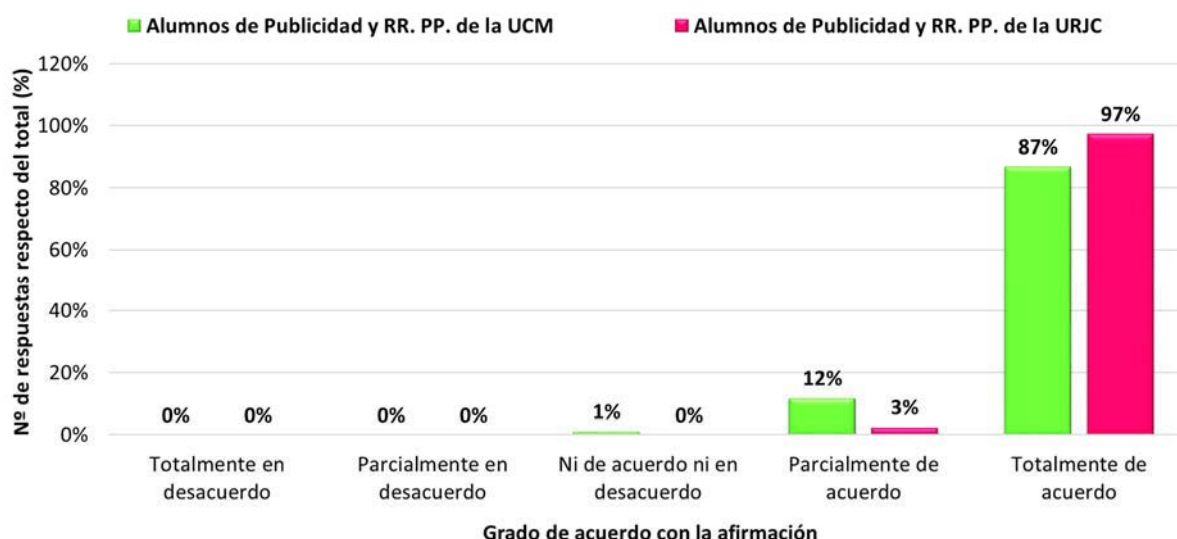


Figura 1202

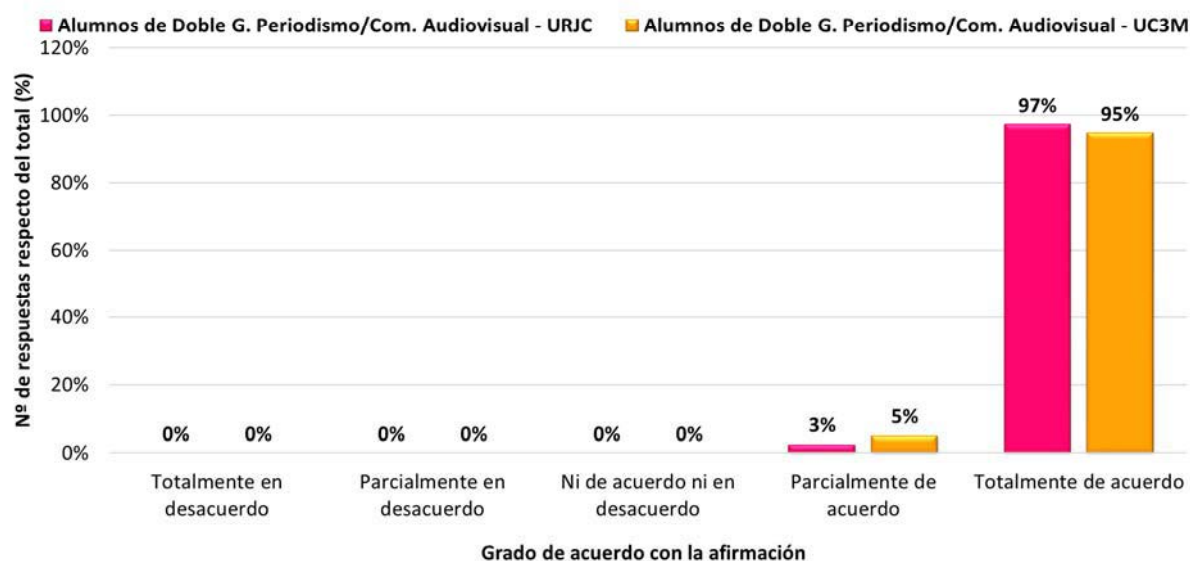
Cruce de preguntas E.01 y E.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje



C.3.3 Cruce de las preguntas E.06 y E.05

Figura 1203

Cruce de preguntas E.06 y E.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

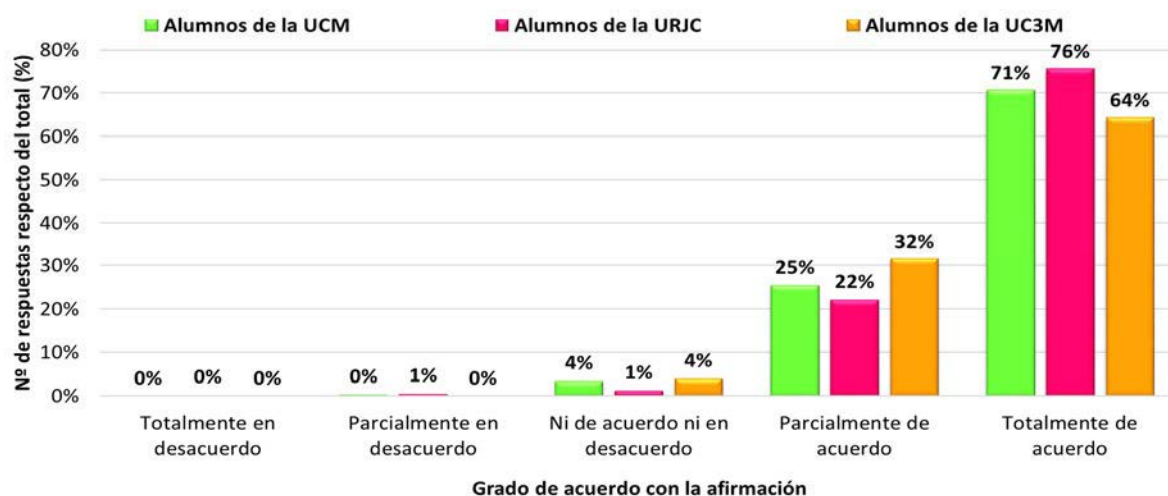


Figura 1204

Cruce de preguntas E.06 y E.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

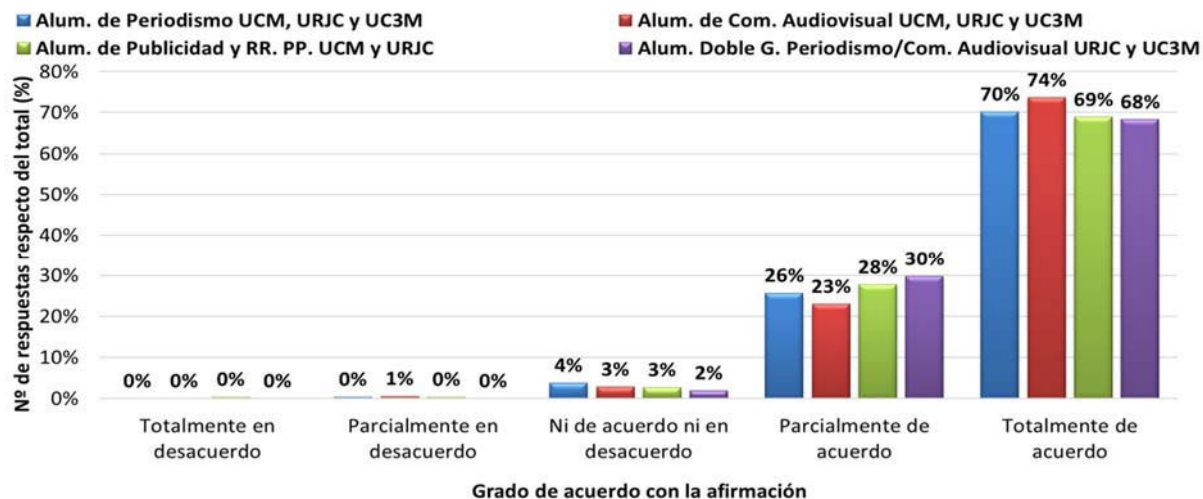


Figura 1205

Cruce de preguntas E.06 y E.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

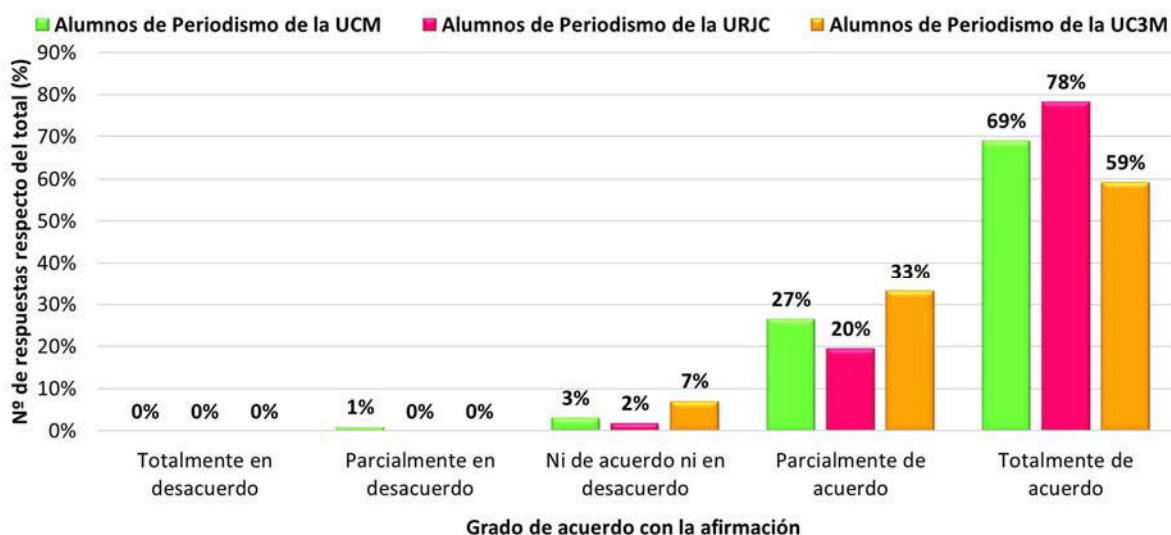


Figura 1206

Cruce de preguntas E.06 y E.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

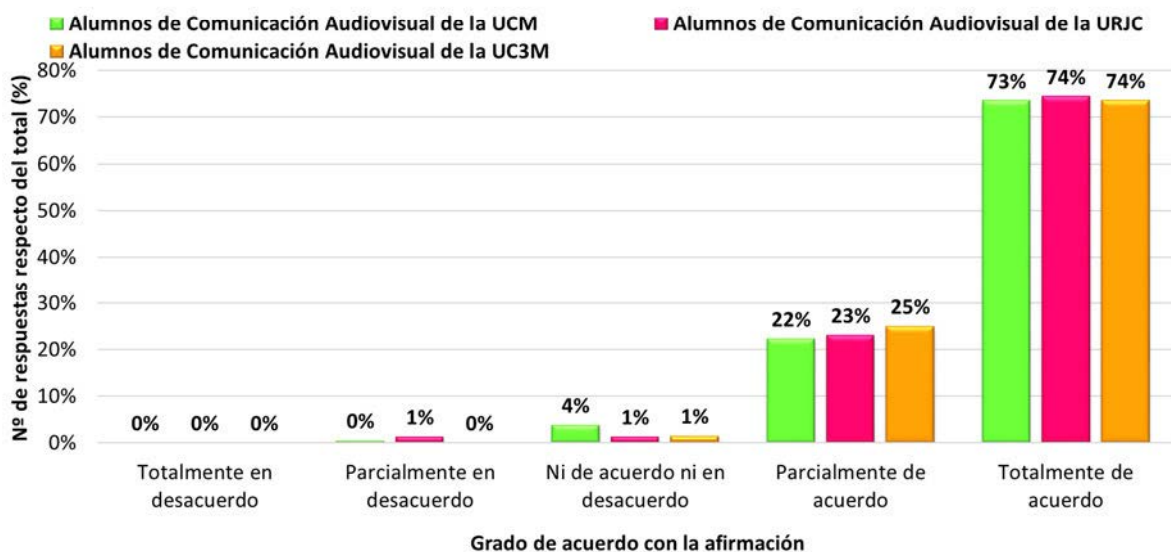


Figura 1207

Cruce de preguntas E.06 y E.05 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

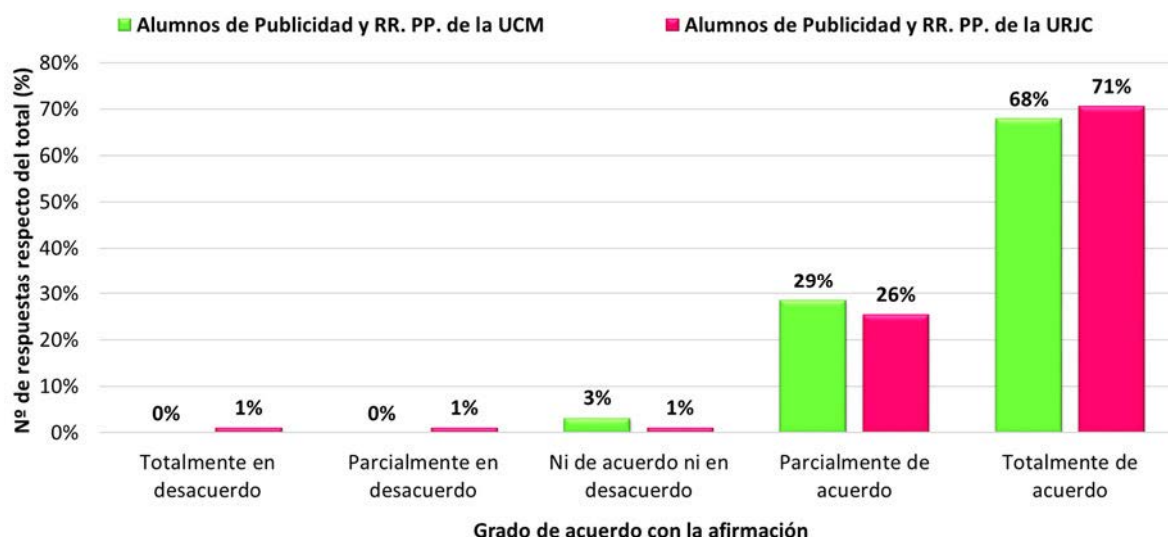
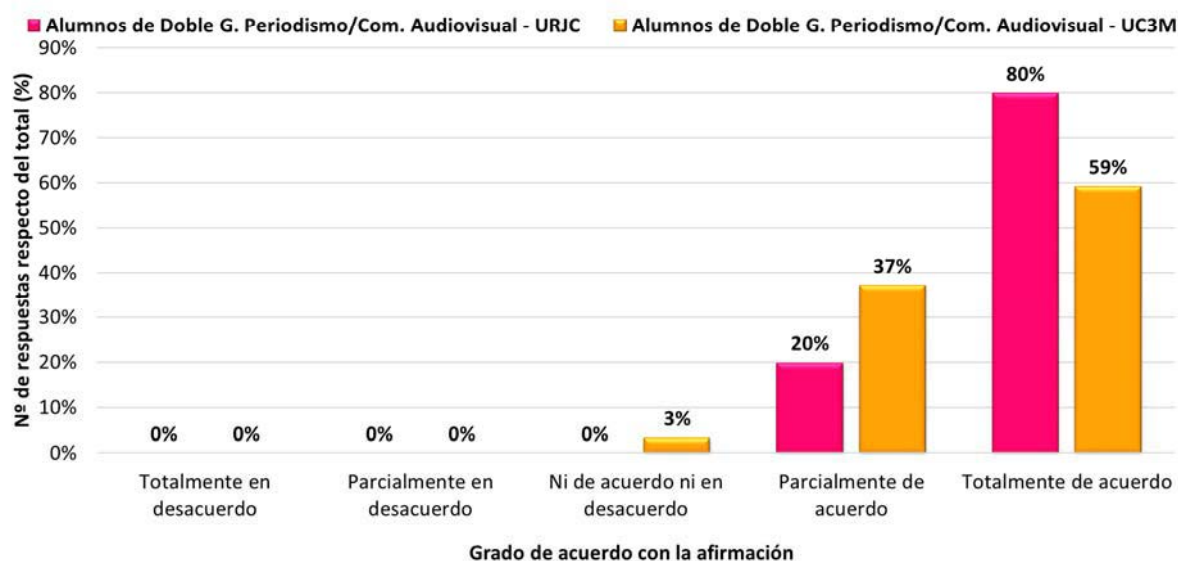


Figura 1208

Cruce de preguntas E.06 y E.05 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

Los alumnos que están parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje



C.3.4 Cruce de las preguntas E.08 y E.07

Figura 1209

Cruce de preguntas E.08 y E.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

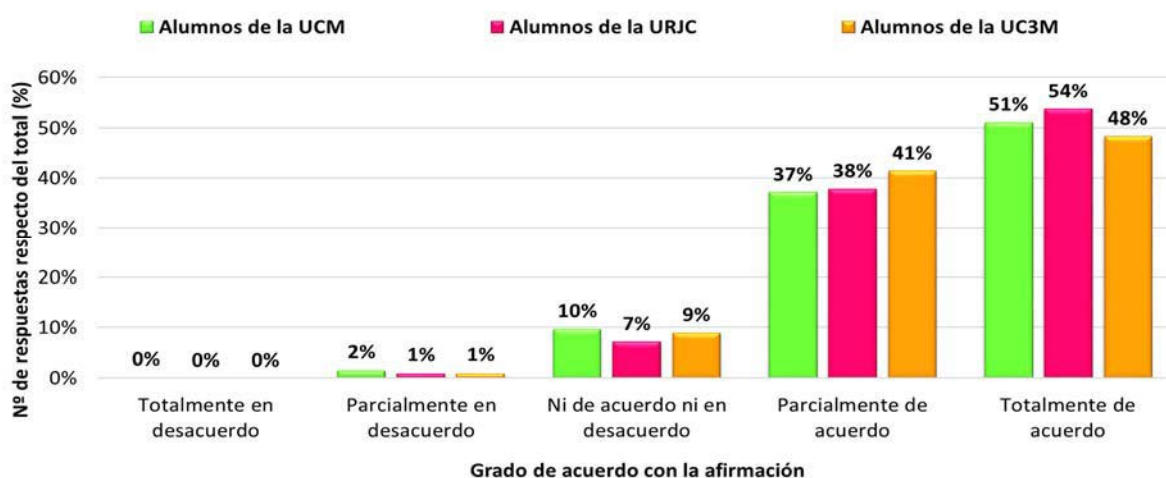


Figura 1210

Cruce de preguntas E.08 y E.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

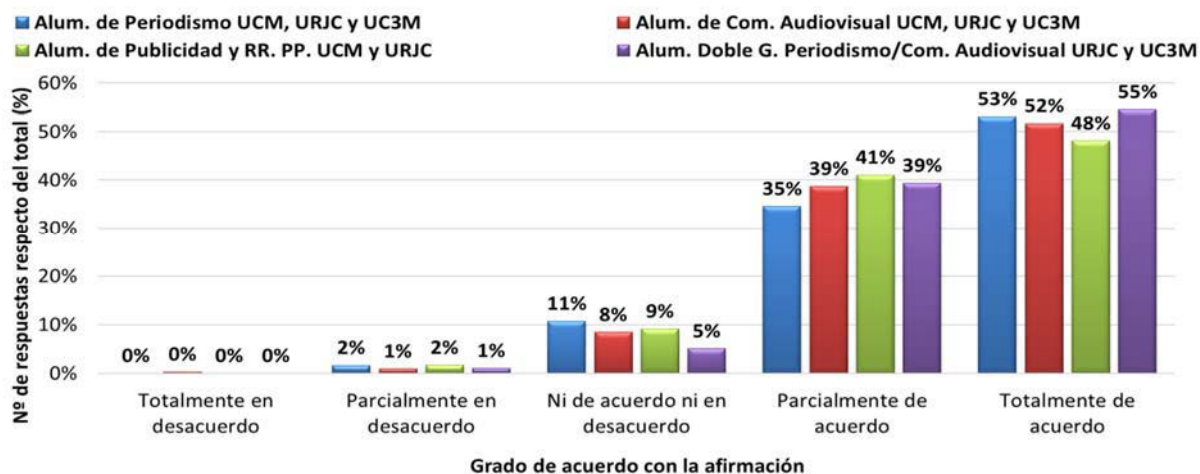


Figura 1211

Cruce de preguntas E.08 y E.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

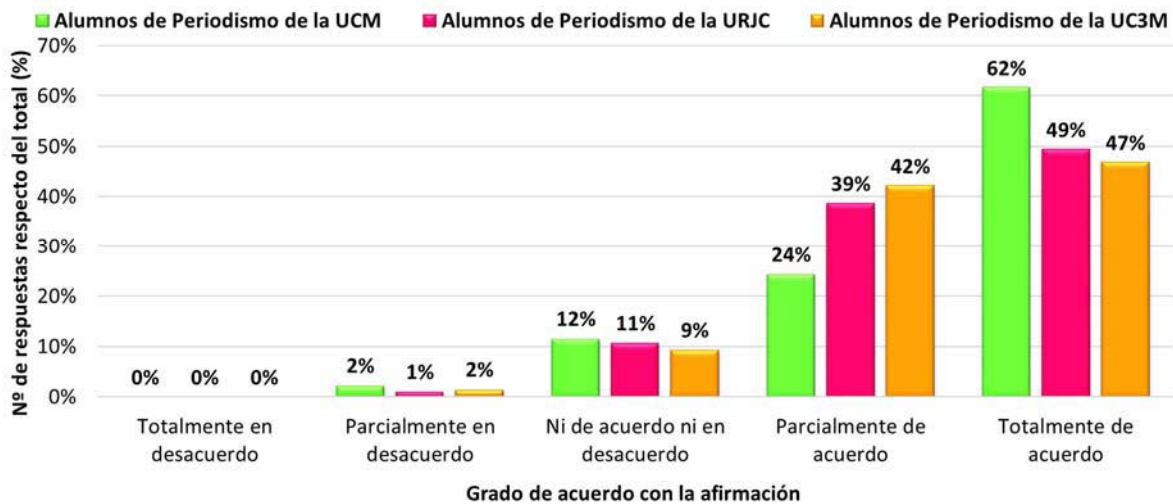


Figura 1212

Cruce de preguntas E.08 y E.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

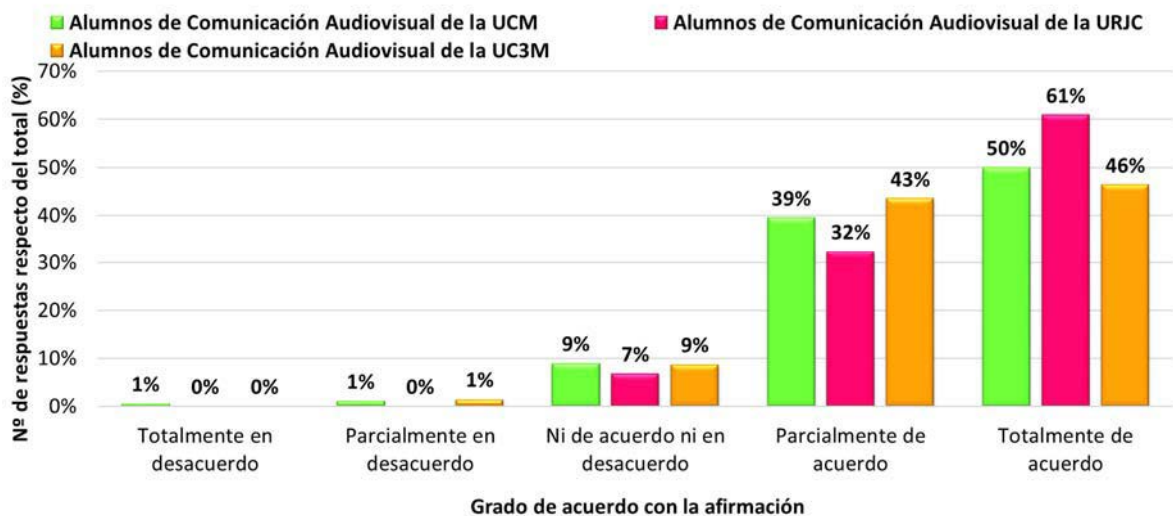


Figura 1213

Cruce de preguntas E.08 y E.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

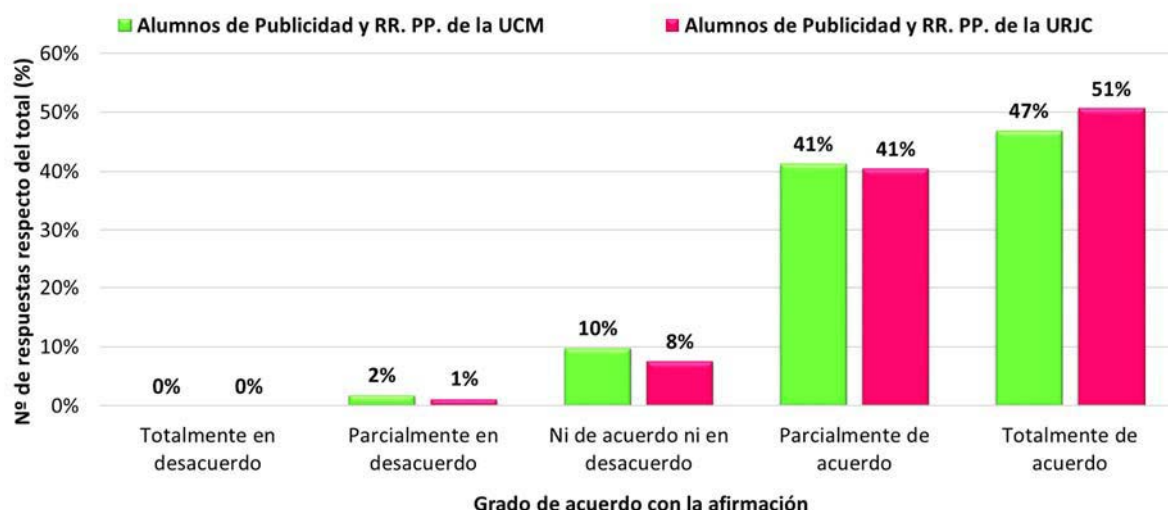
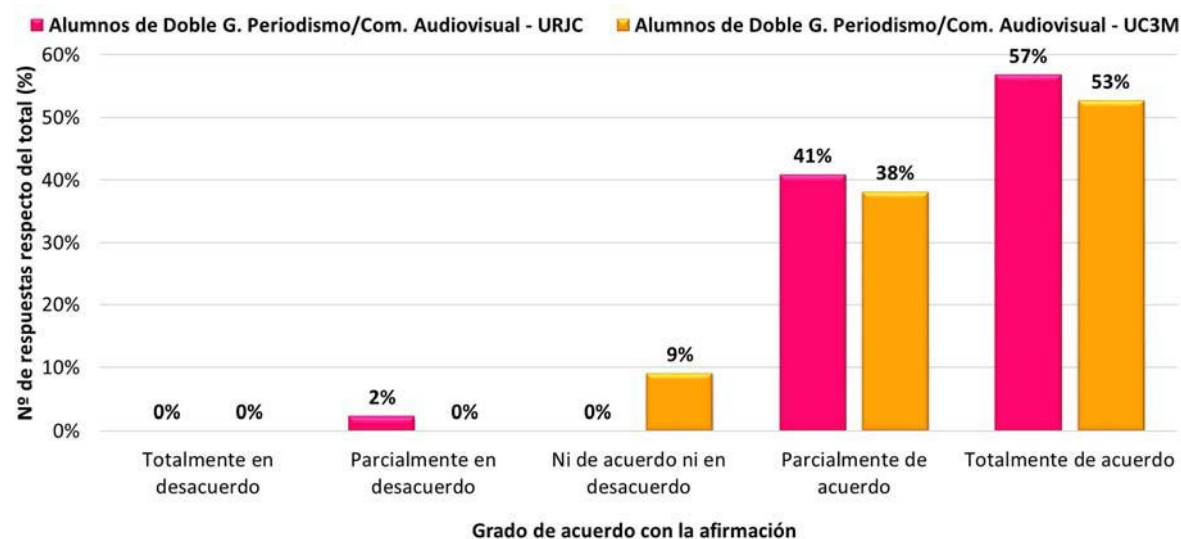


Figura 1214

Cruce de preguntas E.08 y E.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestran el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos



C.4 Cruce de preguntas del bloque E frente al bloque D

C.4.1 Cruce de las preguntas E.01 y D.08

Figura 1215

Cruce de preguntas E.01 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,

se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

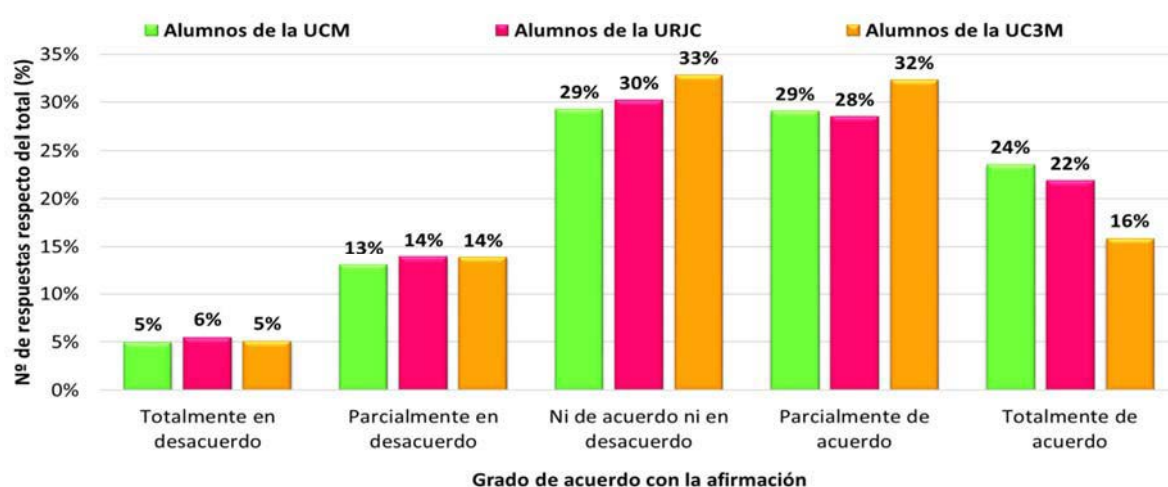


Figura 1216

Cruce de preguntas E.01 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,

se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

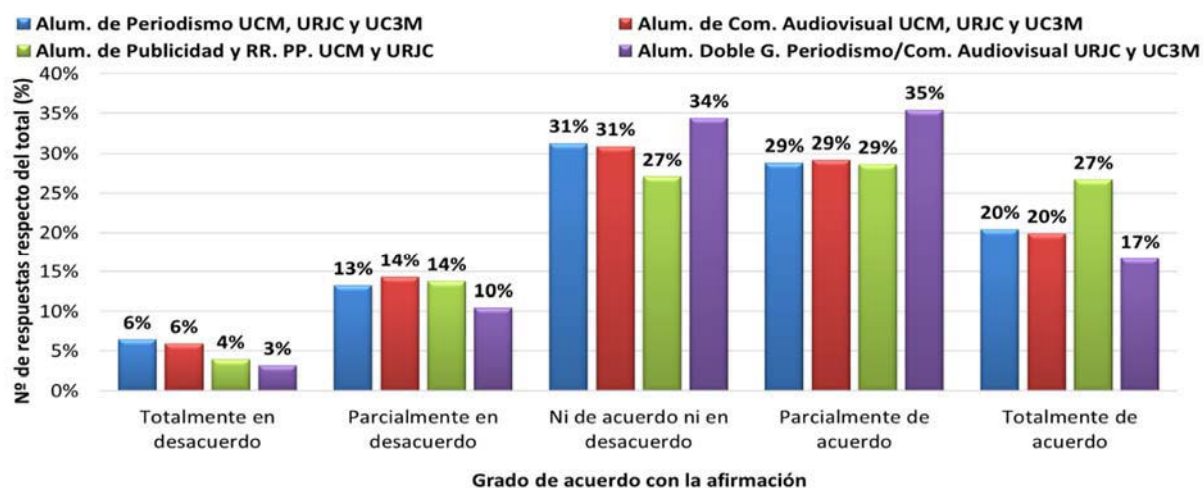


Figura 1217

Cruce de preguntas E.01 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo
 participar en las clases en mejores condiciones

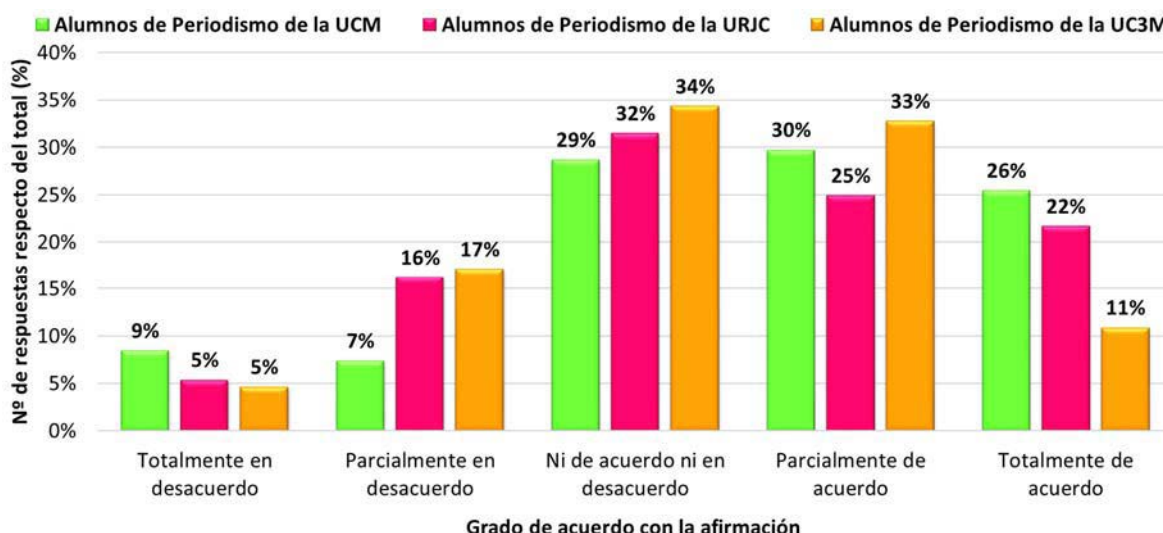


Figura 1218

Cruce de preguntas E.01 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo
 participar en las clases en mejores condiciones

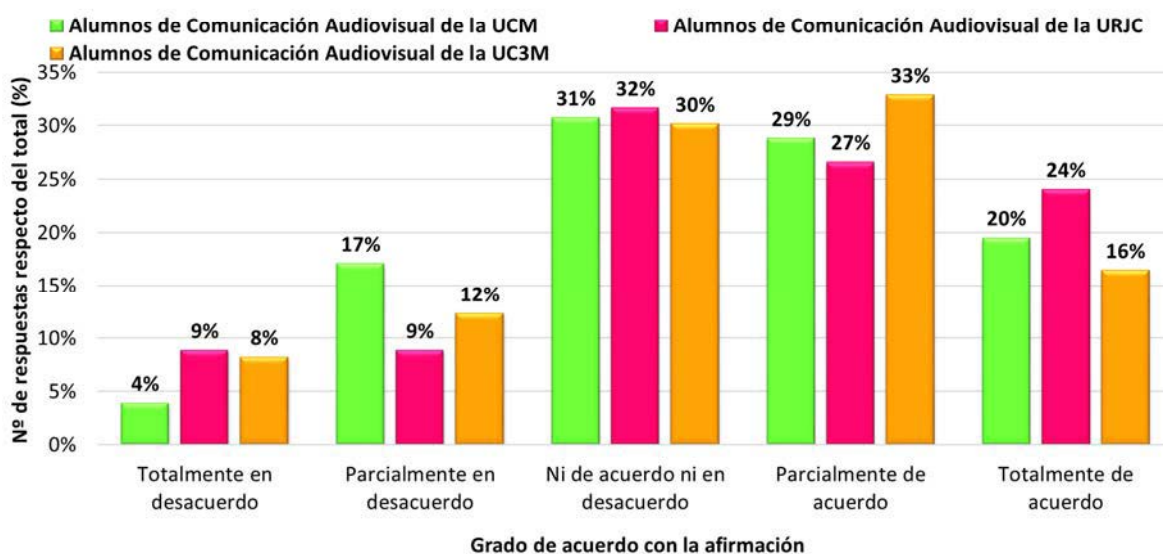


Figura 1219

Cruce de preguntas E.01 y D.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,

se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

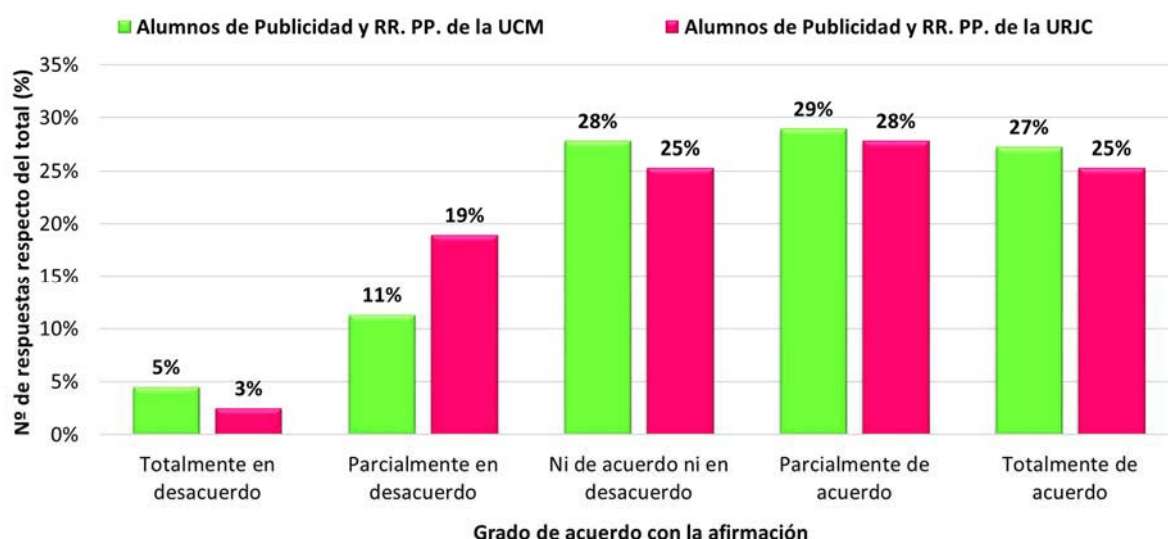


Figura 1220

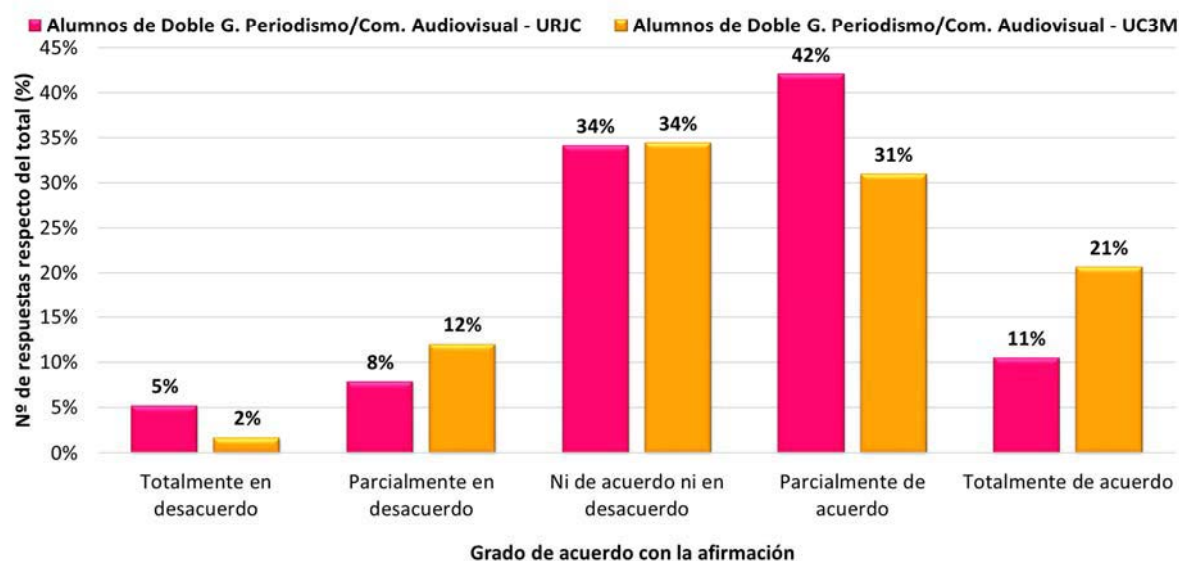
Cruce de preguntas E.01 y D.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,

se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones



C.4.2 Cruce de las preguntas E.02 y D.05

Figura 1221

Cruce de preguntas E.02 y D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo
 previamente

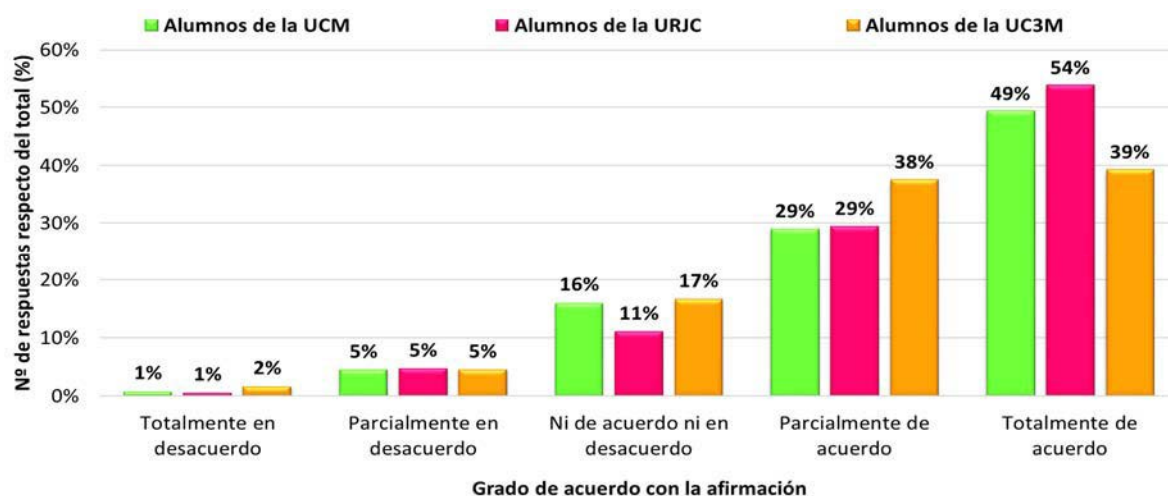


Figura 1222

Cruce de preguntas E.02 y D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo
 previamente

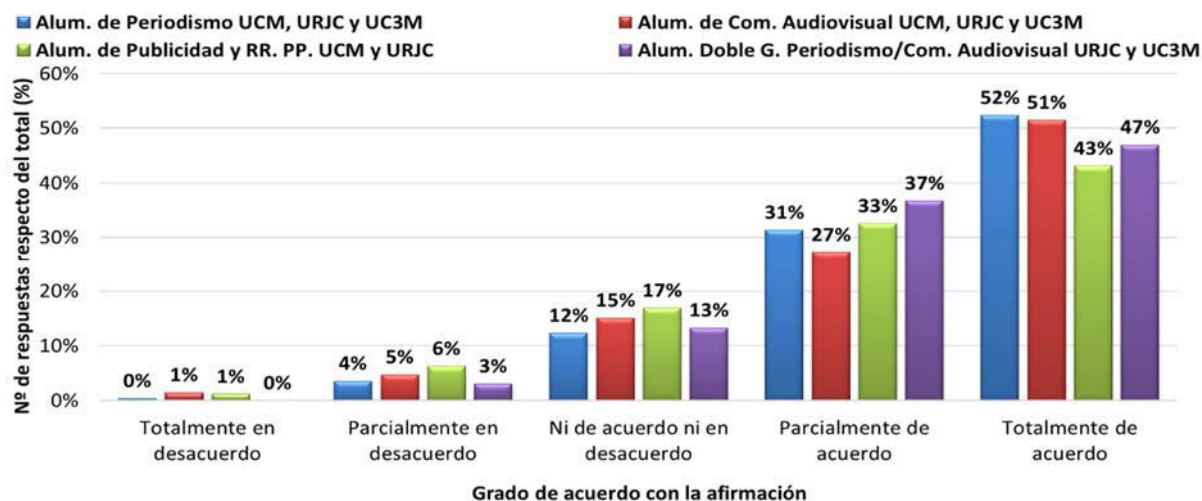


Figura 1223

Cruce de preguntas E.02 y D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo
 previamente

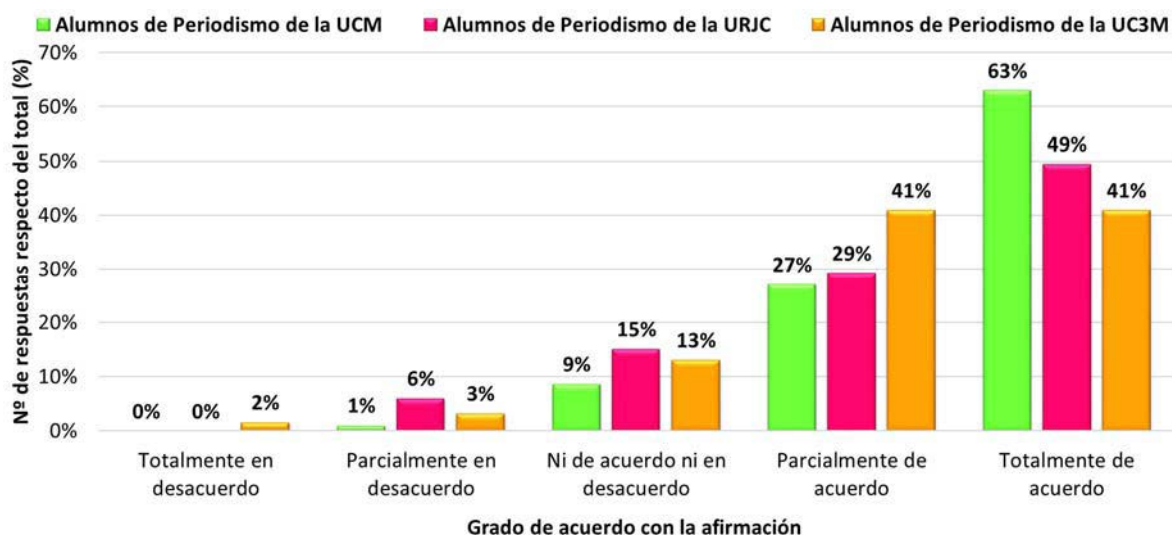


Figura 1224

Cruce de preguntas E.02 y D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo
 previamente

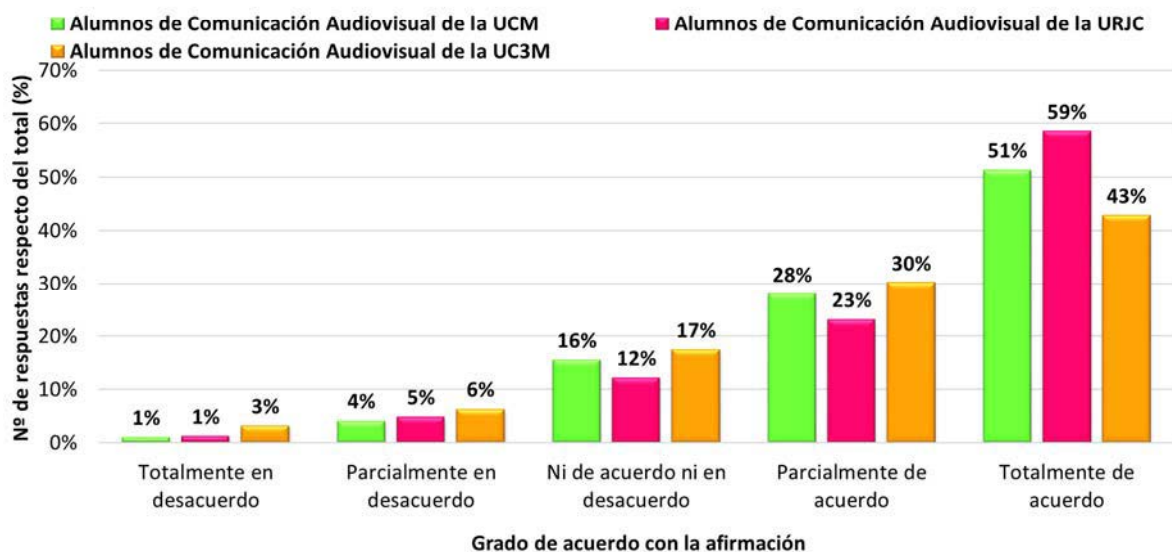


Figura 1225

Cruce de preguntas E.02 y D.05 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente

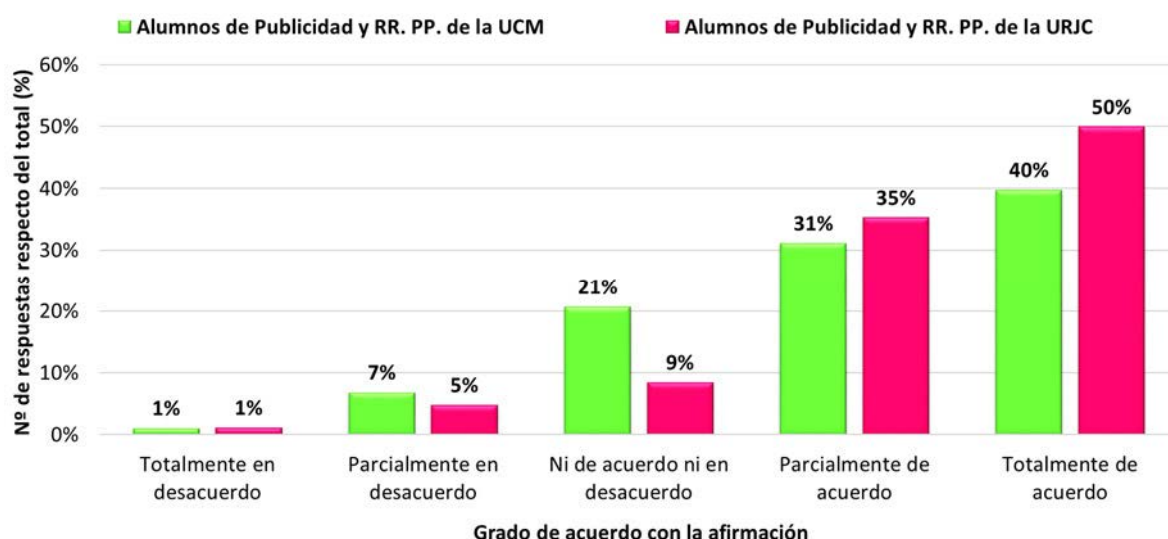
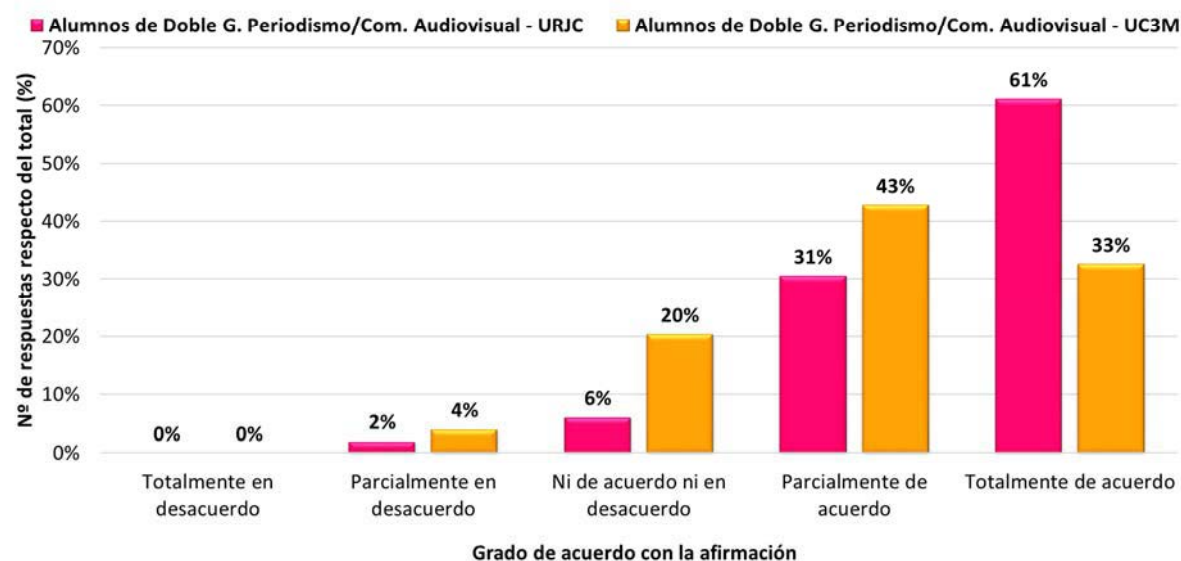


Figura 1226

Cruce de preguntas E.02 y D.05 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente



C.4.3 Cruce de las preguntas E.02 y D.06

Figura 1227

Cruce de preguntas E.02 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

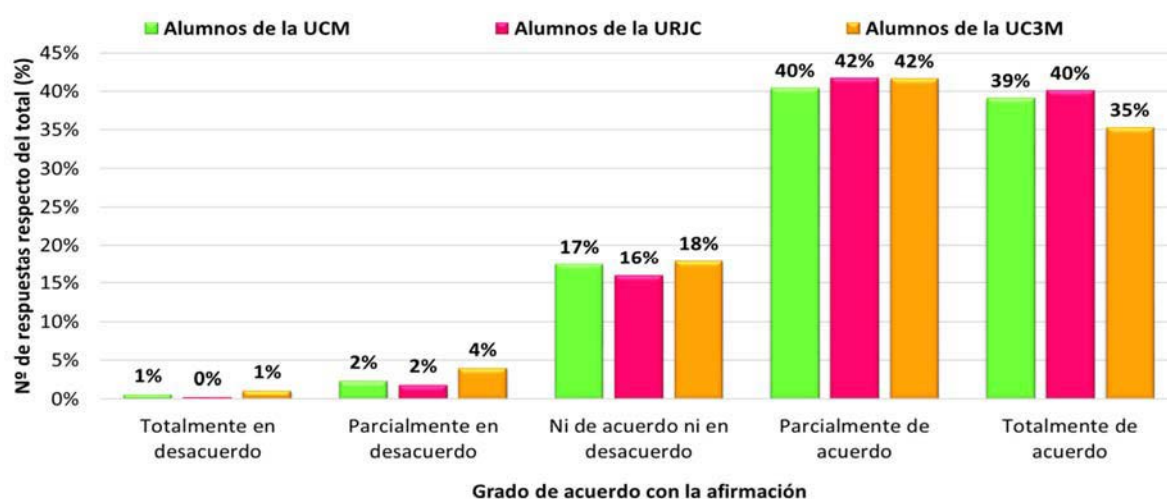


Figura 1228

Cruce de preguntas E.02 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

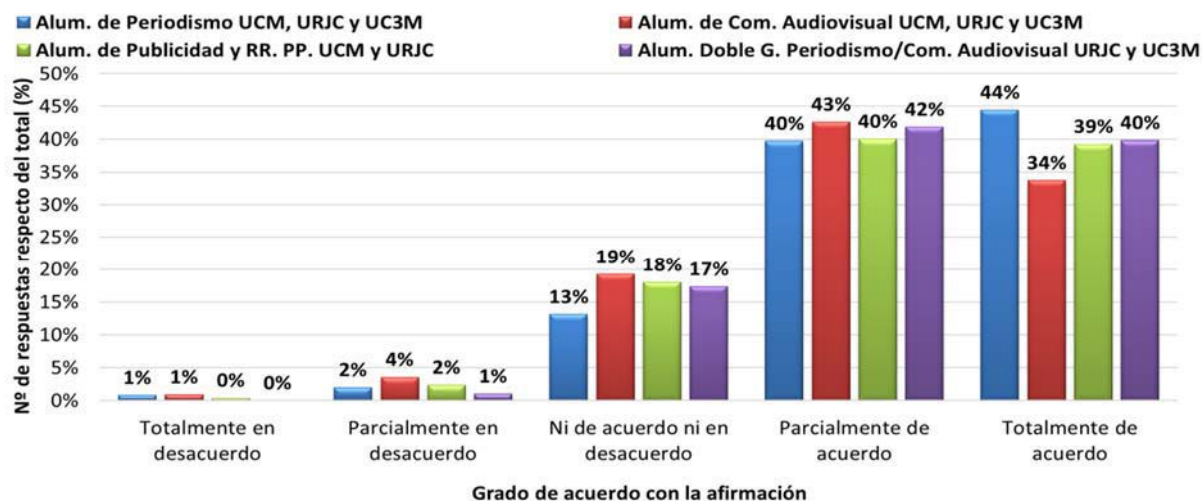


Figura 1229

Cruce de preguntas E.02 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

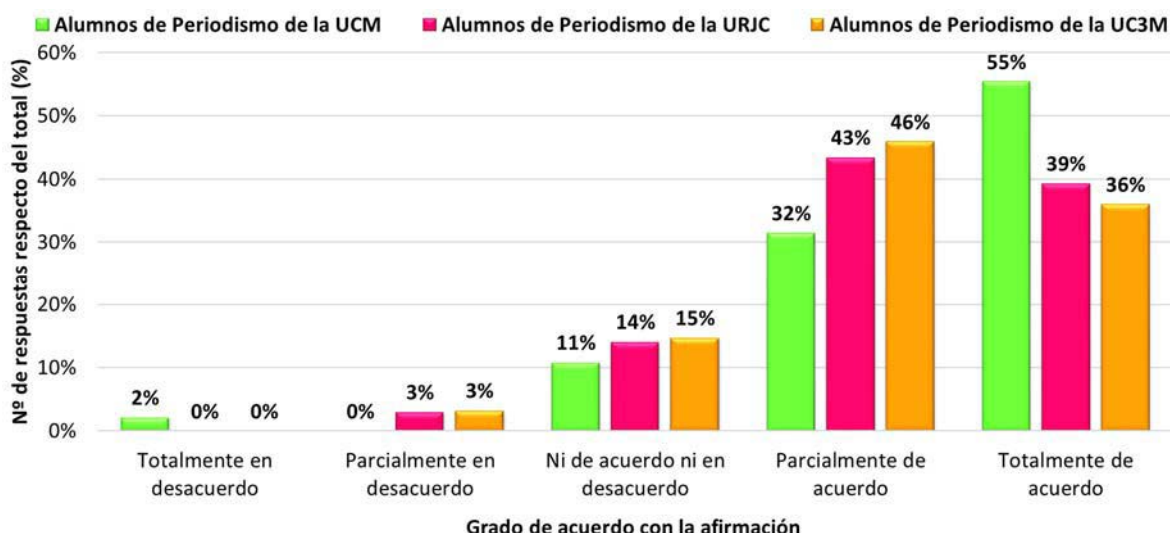


Figura 1230

Cruce de preguntas E.02 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

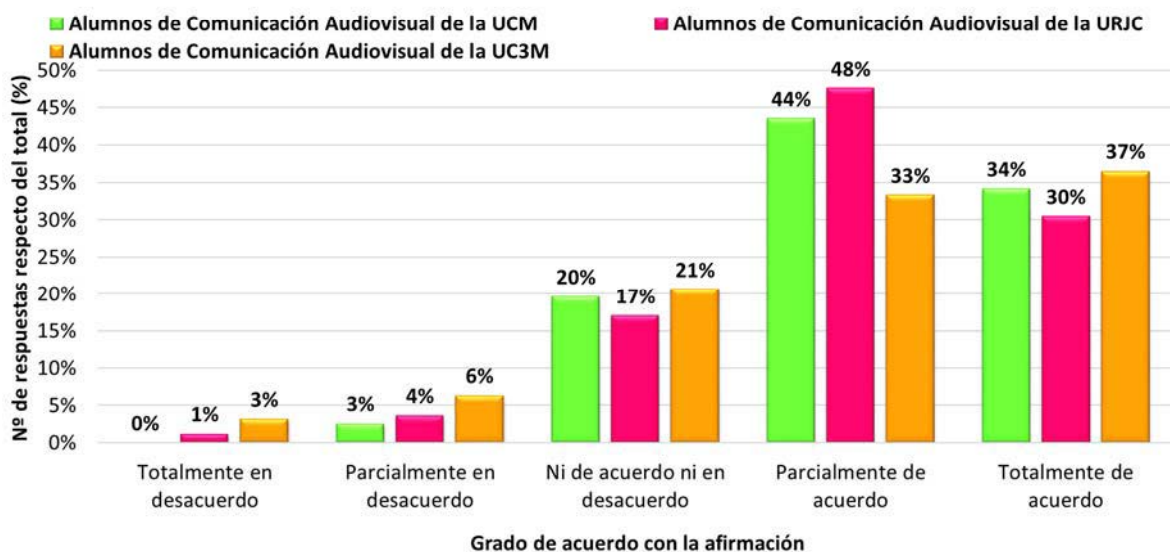


Figura 1231

Cruce de preguntas E.02 y D.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

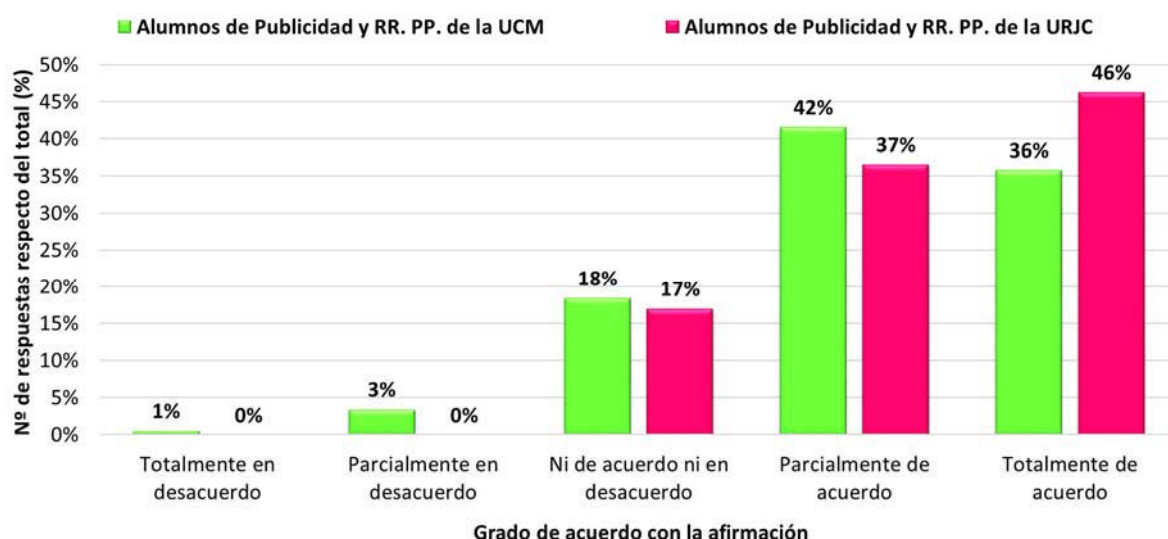
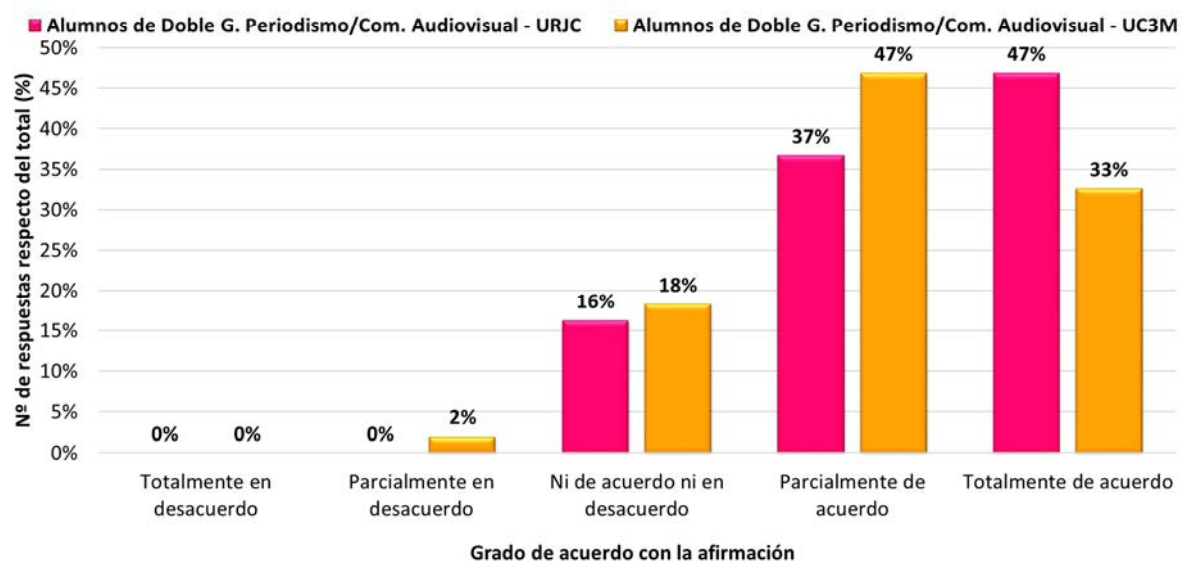


Figura 1232

Cruce de preguntas E.02 y D.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.



C.4.4 Cruce de las preguntas E.03 y D.04

Figura 1233

Cruce de preguntas E.03 y D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,

la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

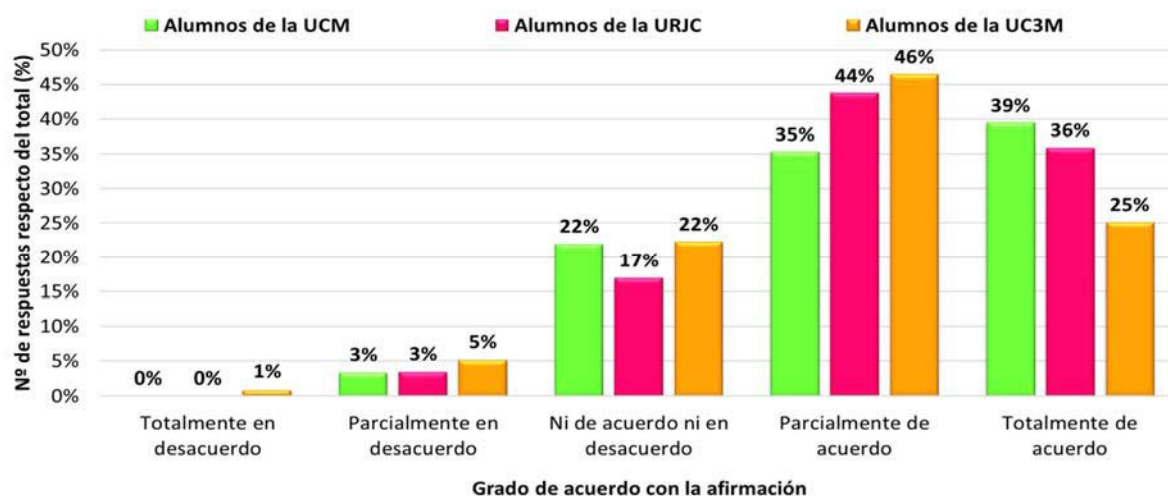


Figura 1234

Cruce de preguntas E.03 y D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,

la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

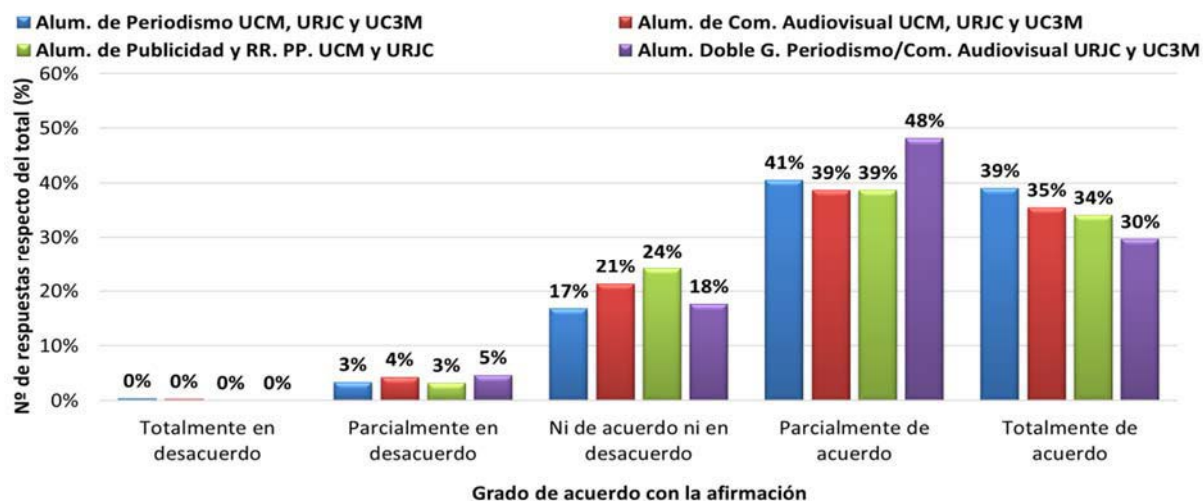


Figura 1235

Cruce de preguntas E.03 y D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

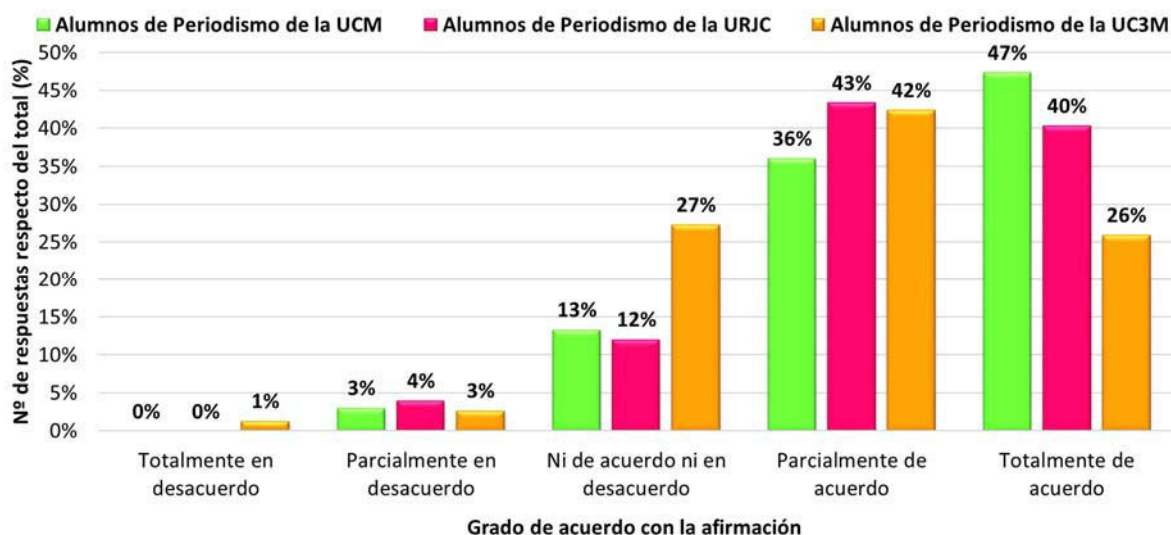


Figura 1236

Cruce de preguntas E.03 y D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

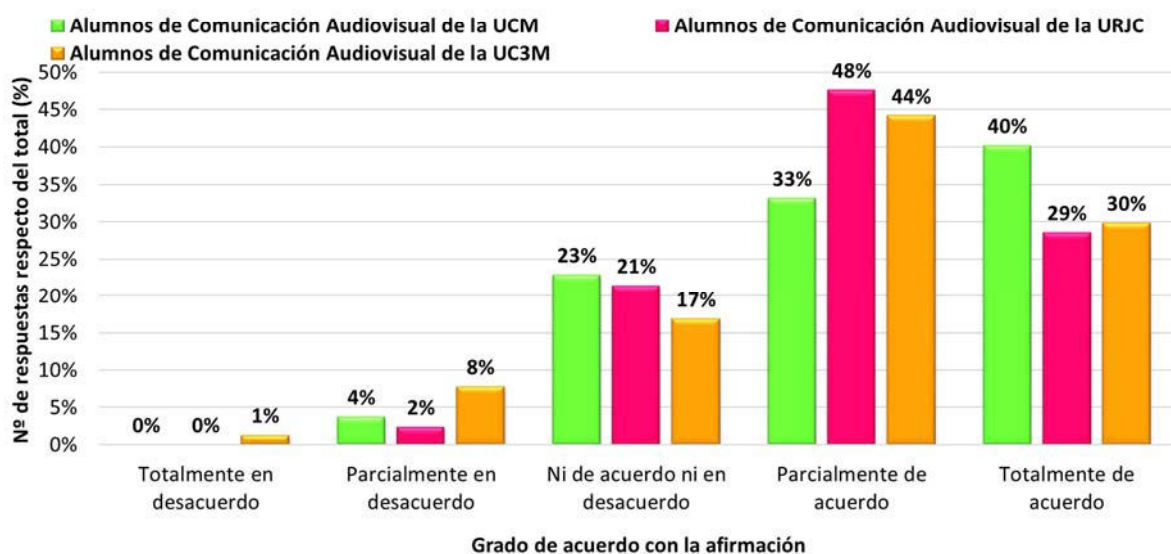


Figura 1237

Cruce de preguntas E.03 y D.04 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,

la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

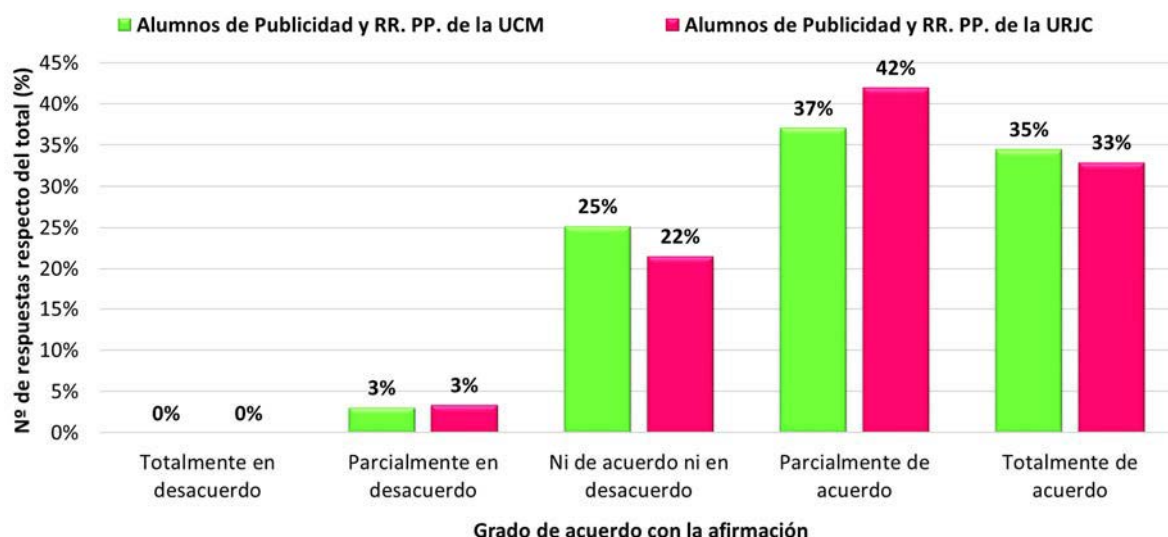


Figura 1238

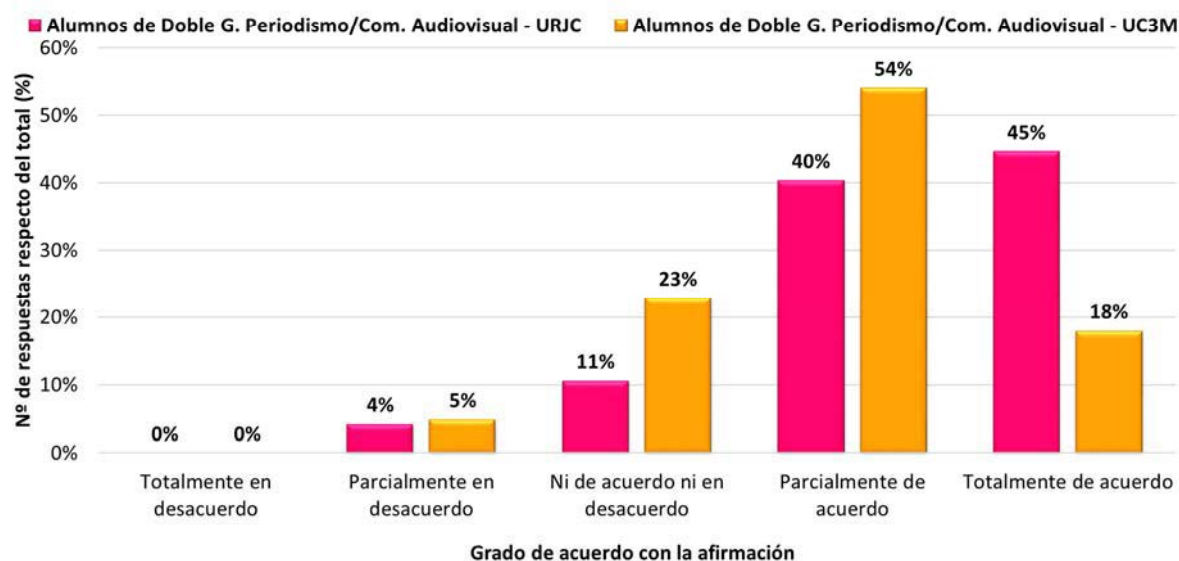
Cruce de preguntas E.03 y D.04 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,

la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje



C.4.5 Cruce de las preguntas E.04 y D.06

Figura 1239

Cruce de preguntas E.04 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

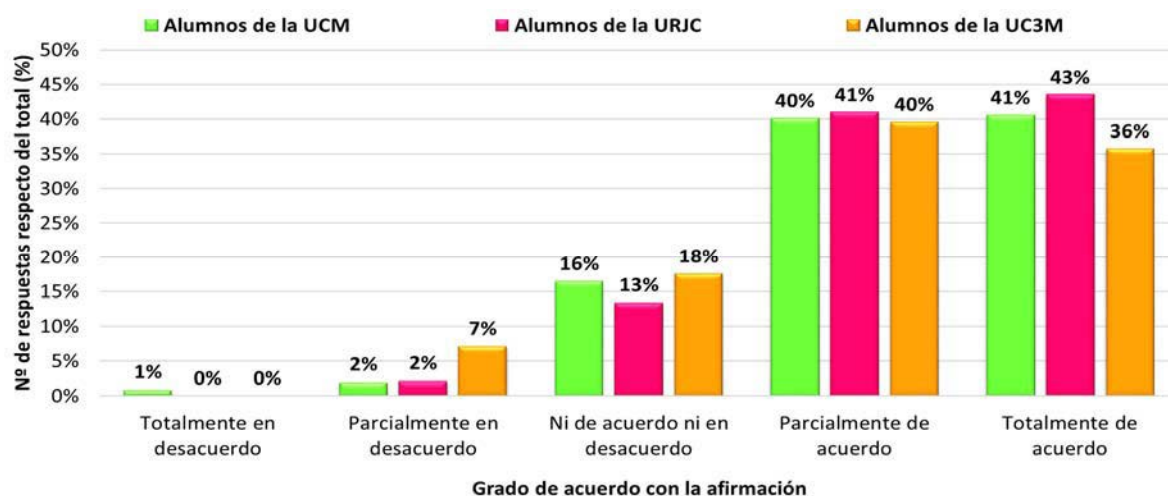


Figura 1240

Cruce de preguntas E.04 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

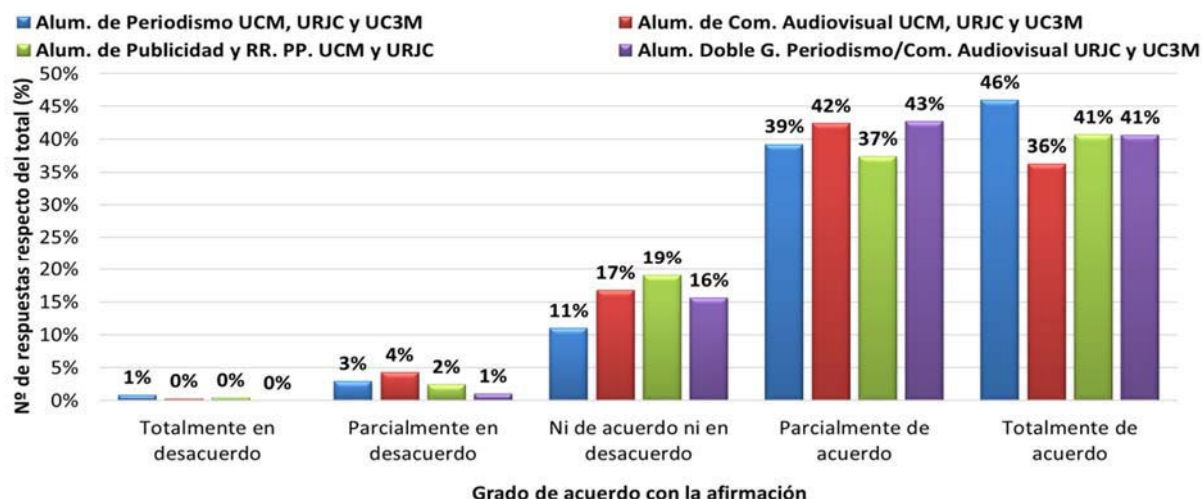


Figura 1241

Cruce de preguntas E.04 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

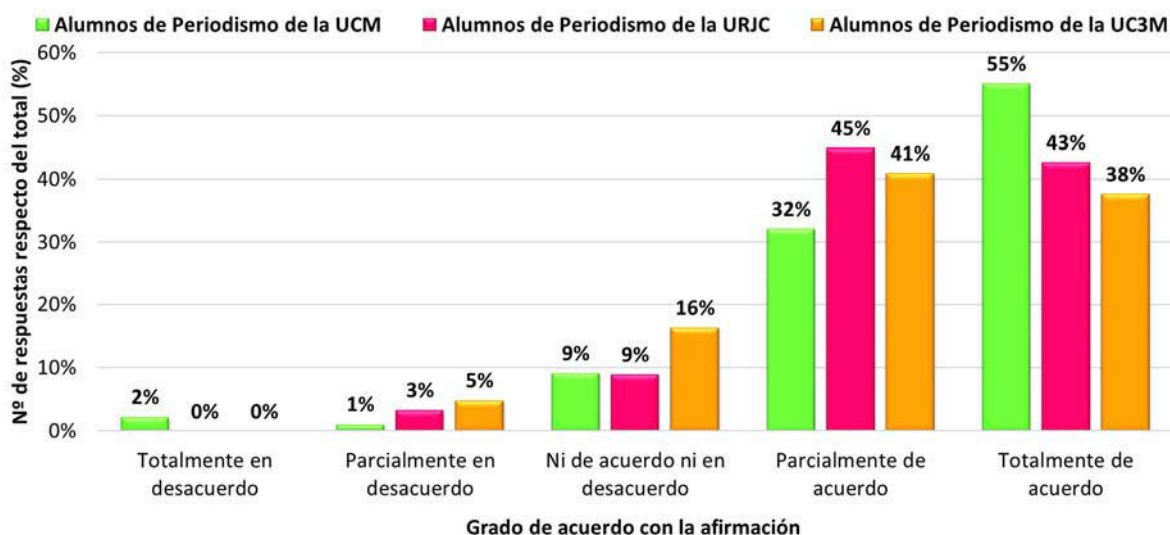


Figura 1242

Cruce de preguntas E.04 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

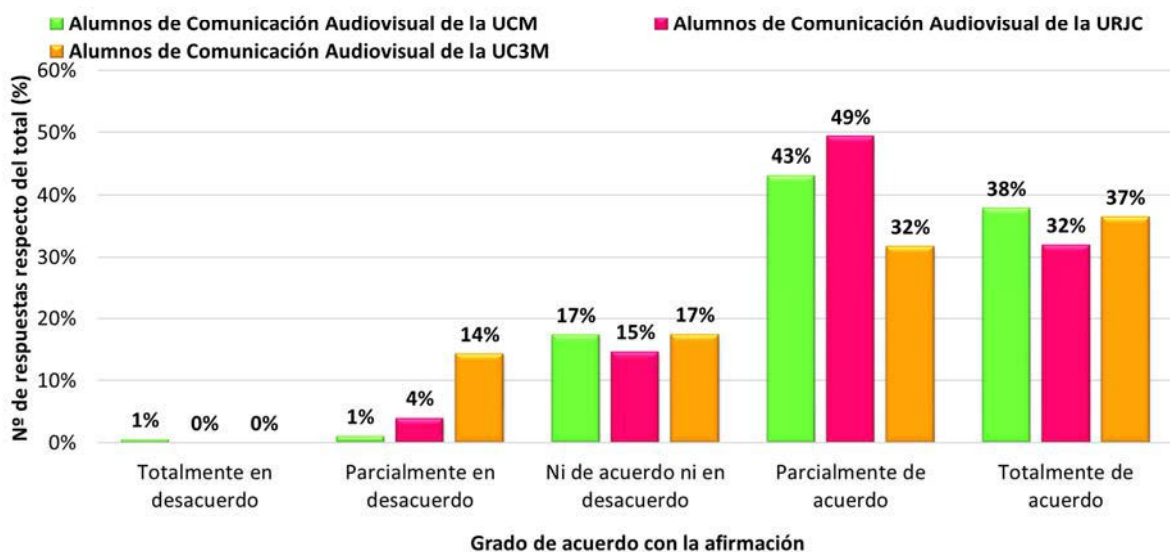


Figura 1243

Cruce de preguntas E.04 y D.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

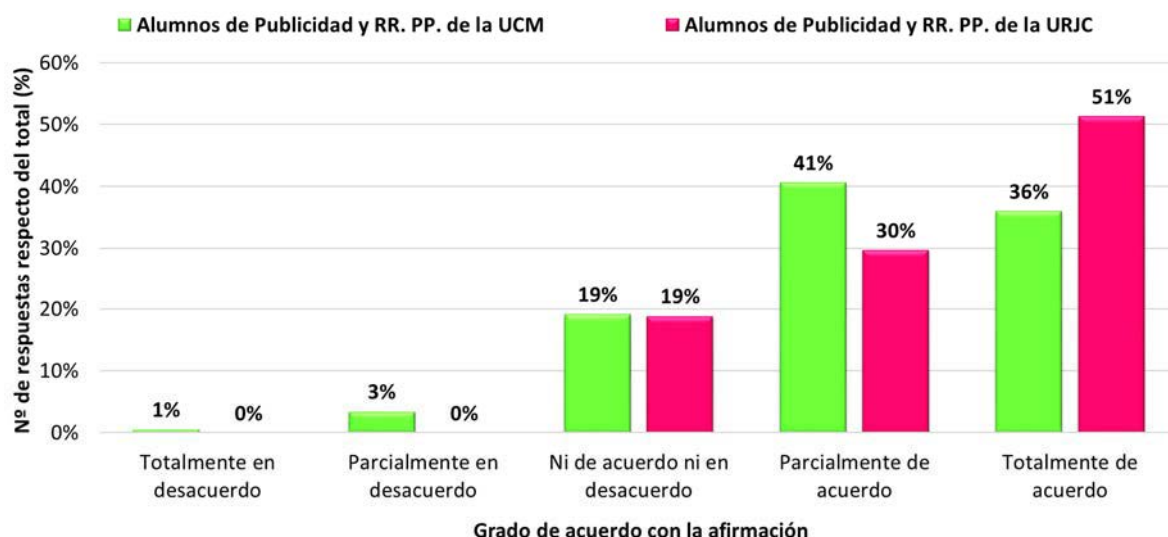
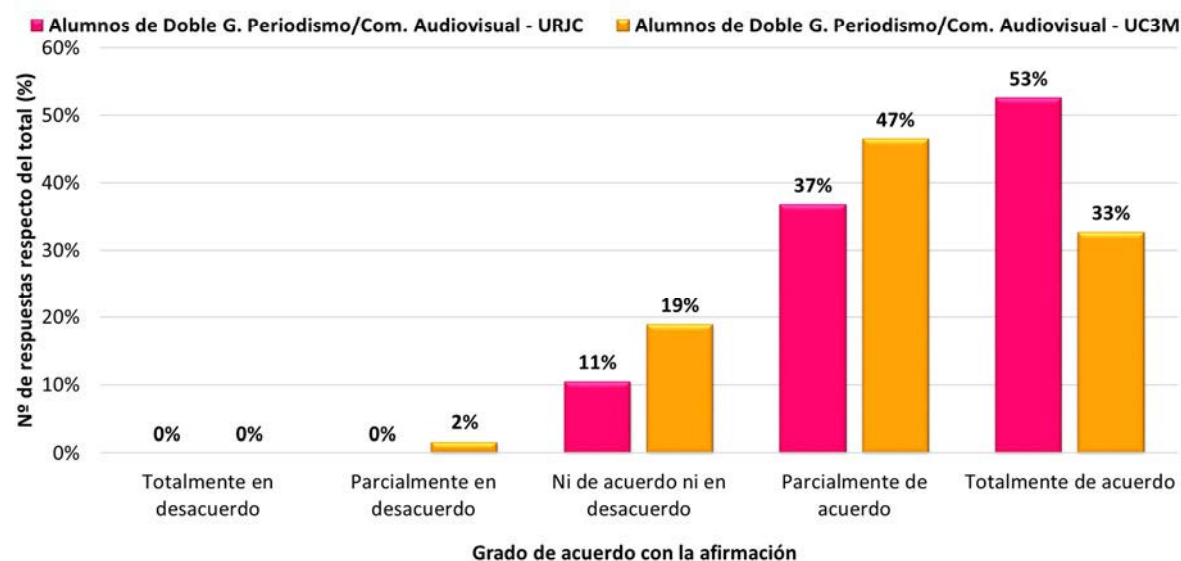


Figura 1244

Cruce de preguntas E.04 y D.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.



C.4.6 Cruce de las preguntas E.06 y D.10

Figura 1245

Cruce de preguntas E.06 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

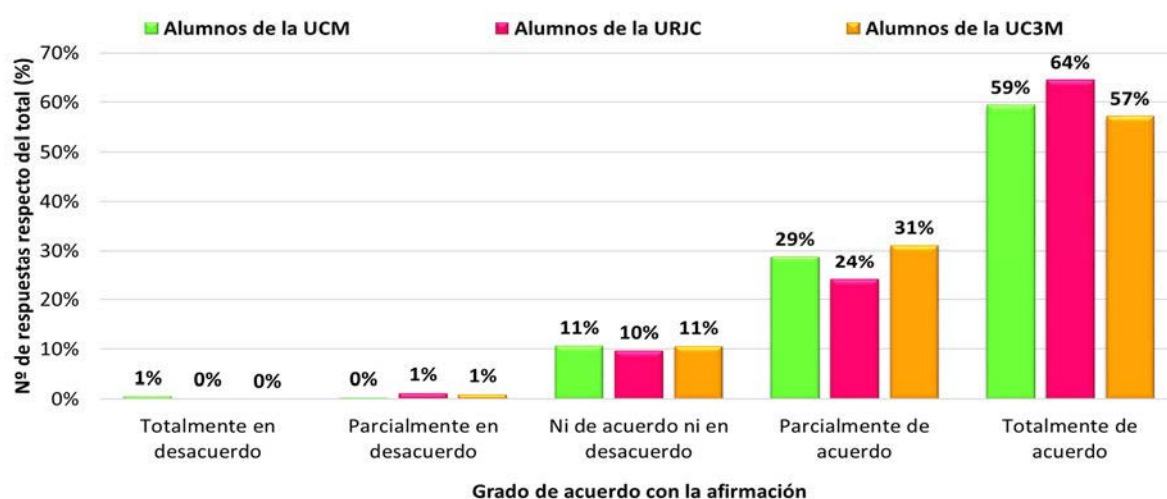


Figura 1246

Cruce de preguntas E.06 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

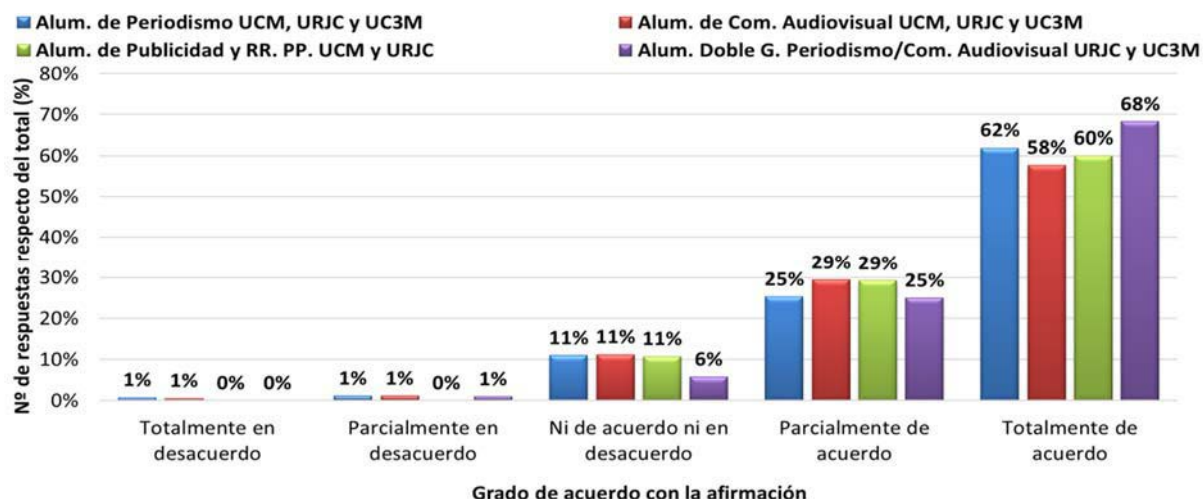


Figura 1247

Cruce de preguntas E.06 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

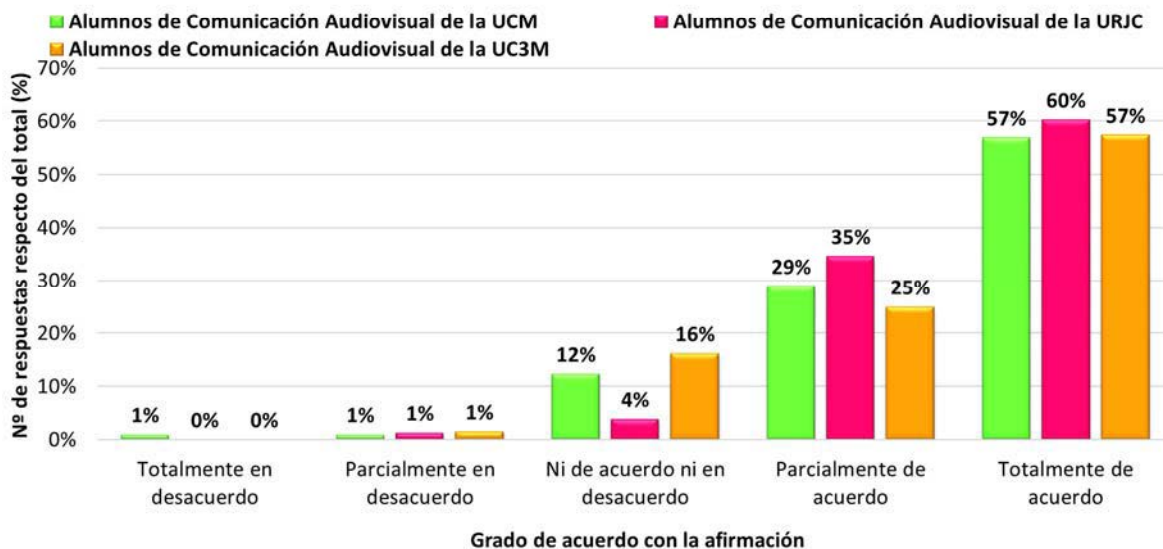


Figura 1248

Cruce de preguntas E.06 y D.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

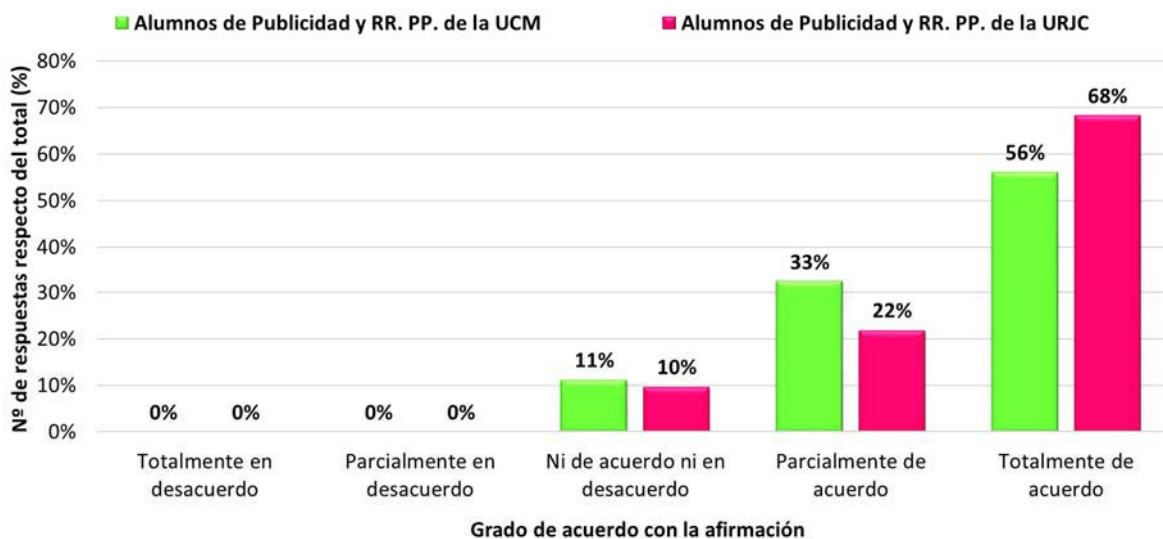


Figura 1249

Cruce de preguntas E.06 y D.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

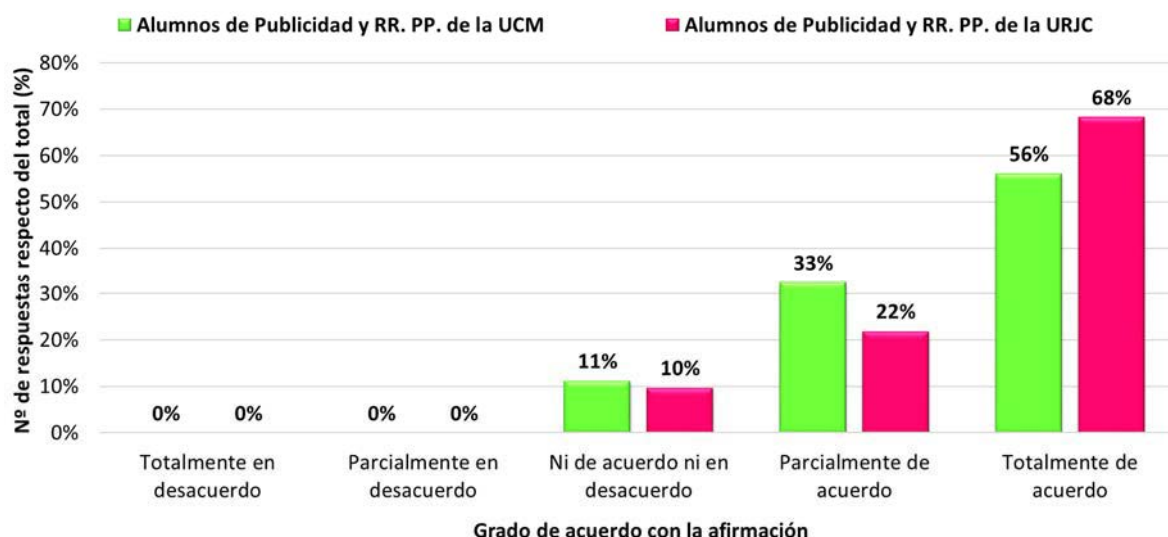
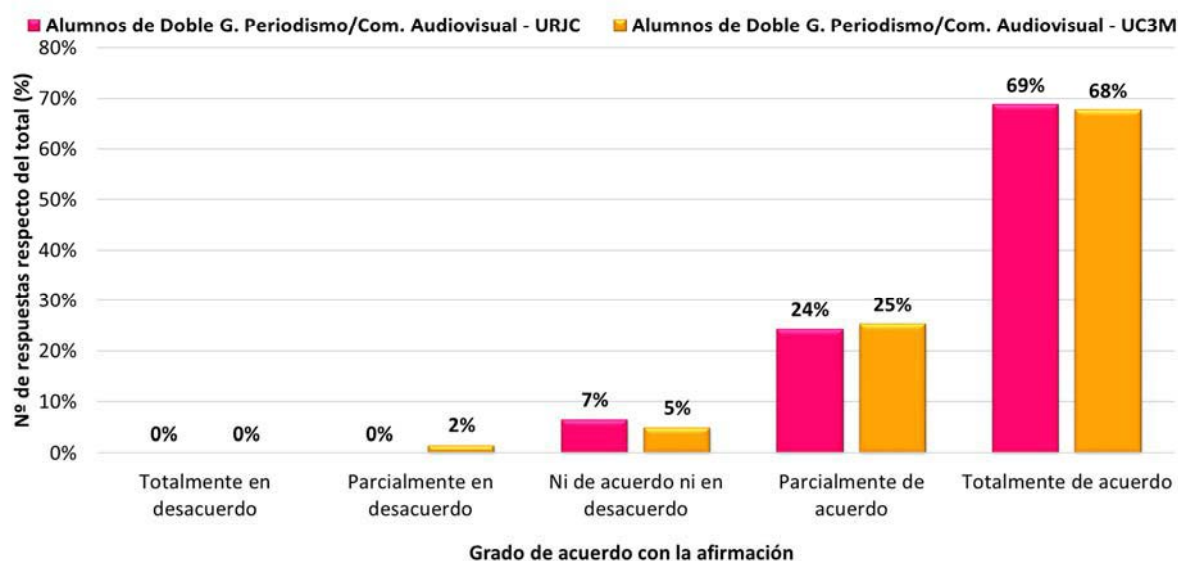


Figura 1250

Cruce de preguntas E.06 y D.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes



C.4.7 Cruce de las preguntas E.07 y D.07

Figura 1251

Cruce de preguntas E.07 y D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

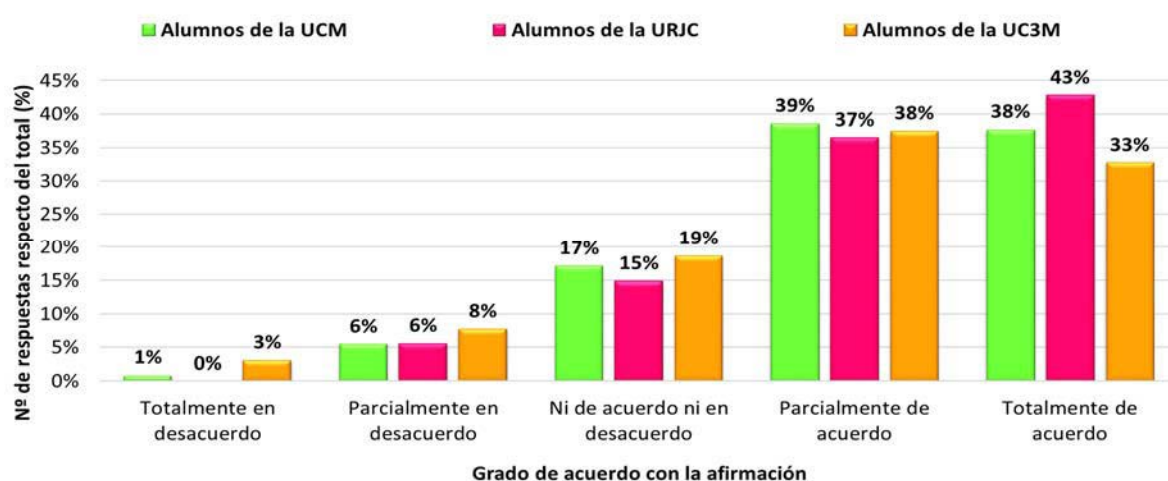


Figura 1252

Cruce de preguntas E.07 y D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

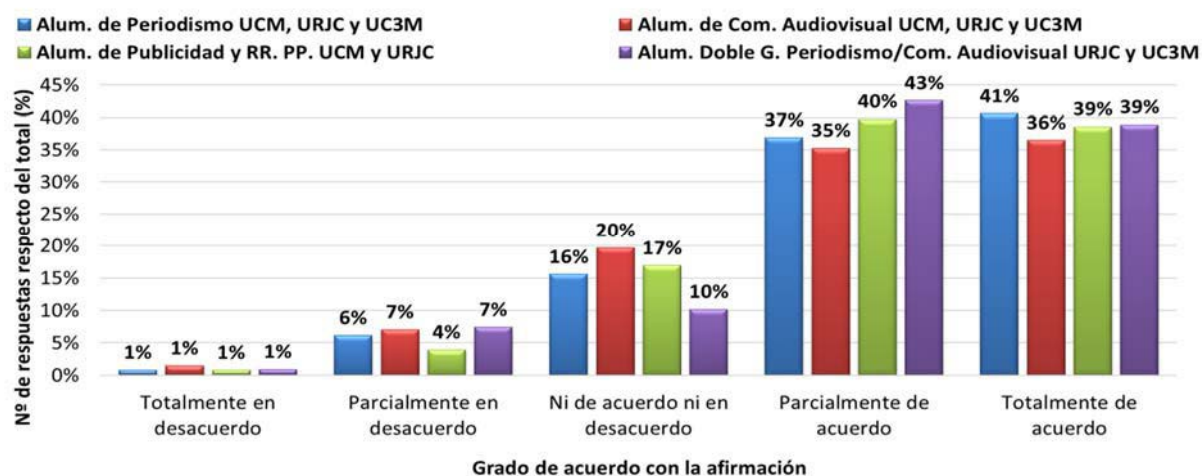


Figura 1253

Cruce de preguntas E.07 y D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma,
 dependiendo menos de la ayuda de su profesor

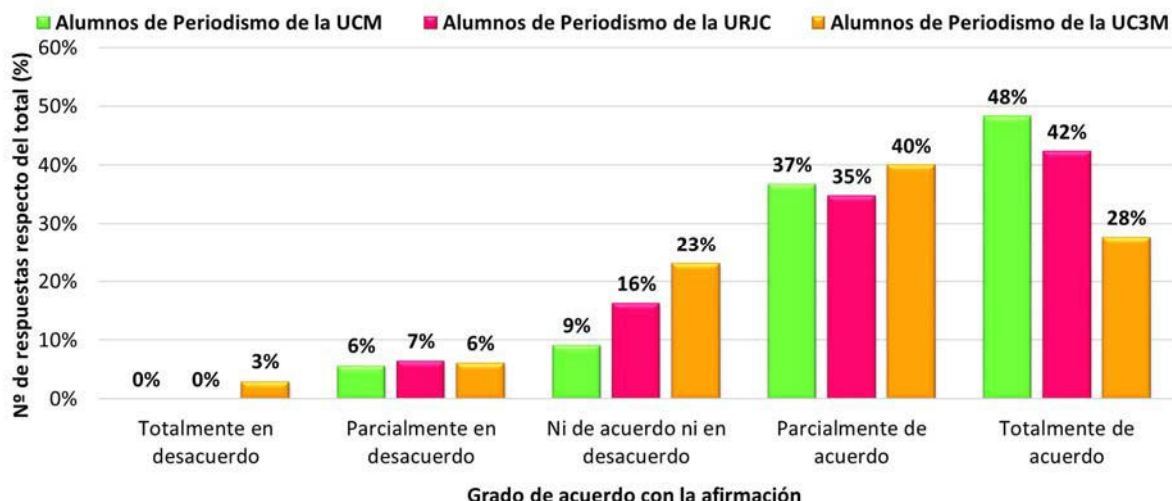


Figura 1254

Cruce de preguntas E.07 y D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma,
 dependiendo menos de la ayuda de su profesor

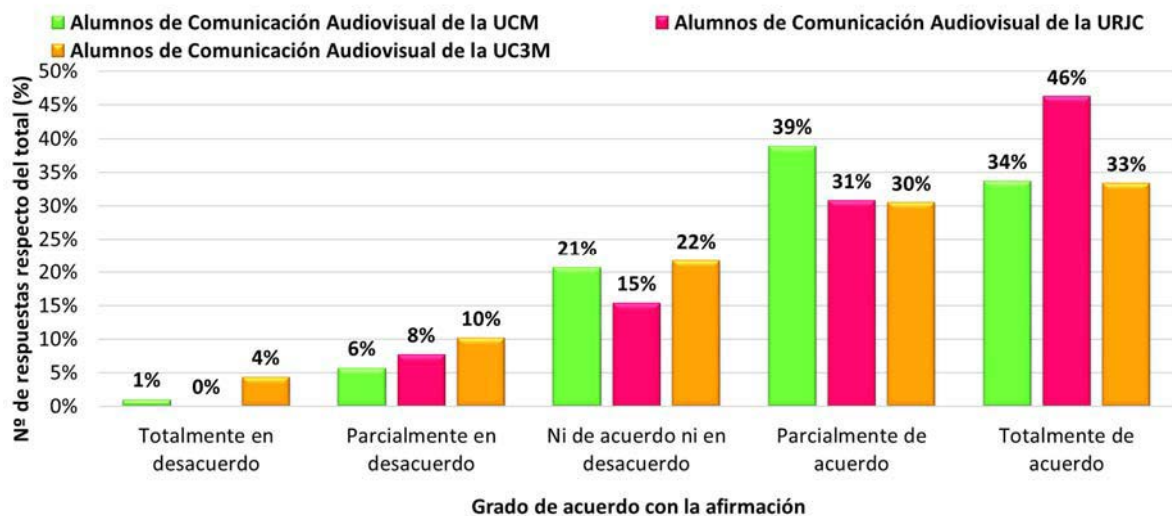


Figura 1255

Cruce de preguntas E.07 y D.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma,
 dependiendo menos de la ayuda de su profesor

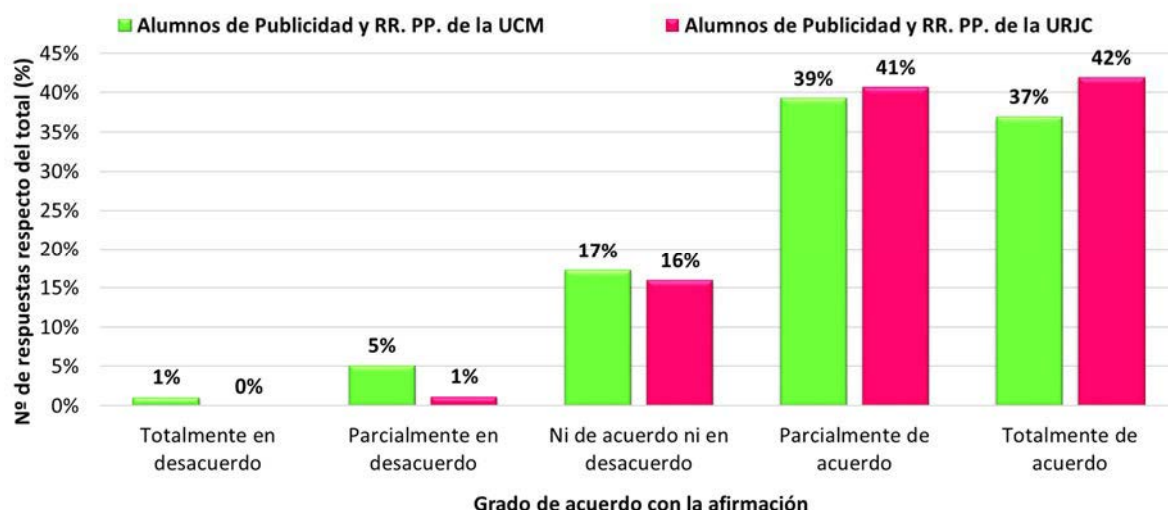
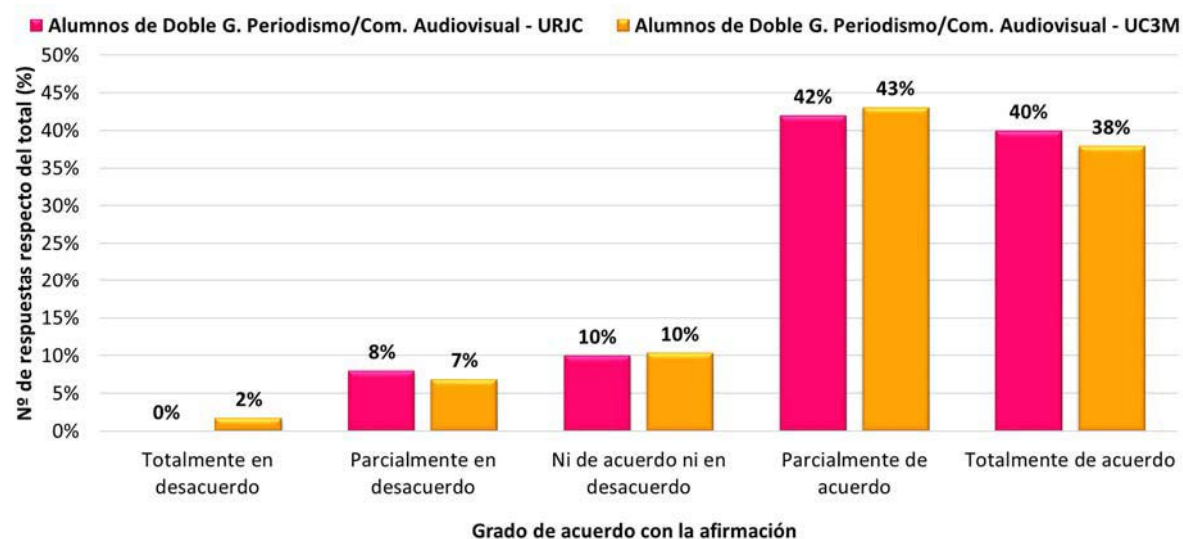


Figura 1256

Cruce de preguntas E.07 y D.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma,
 dependiendo menos de la ayuda de su profesor



C.4.8 Cruce de las preguntas E.08 y D.08

Figura 1257

Cruce de preguntas E.08 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes,
 pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

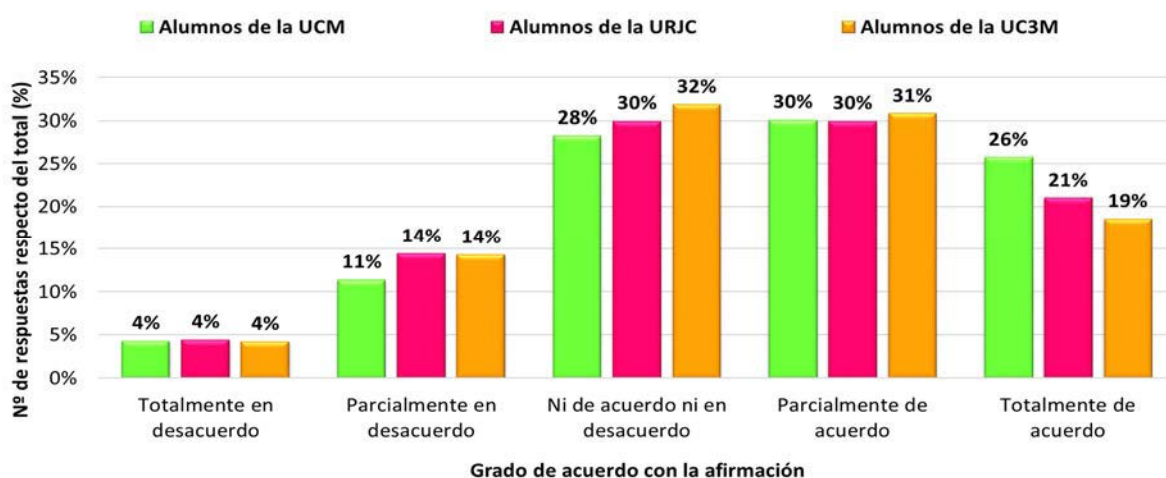


Figura 1258

Cruce de preguntas E.08 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes,
 pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

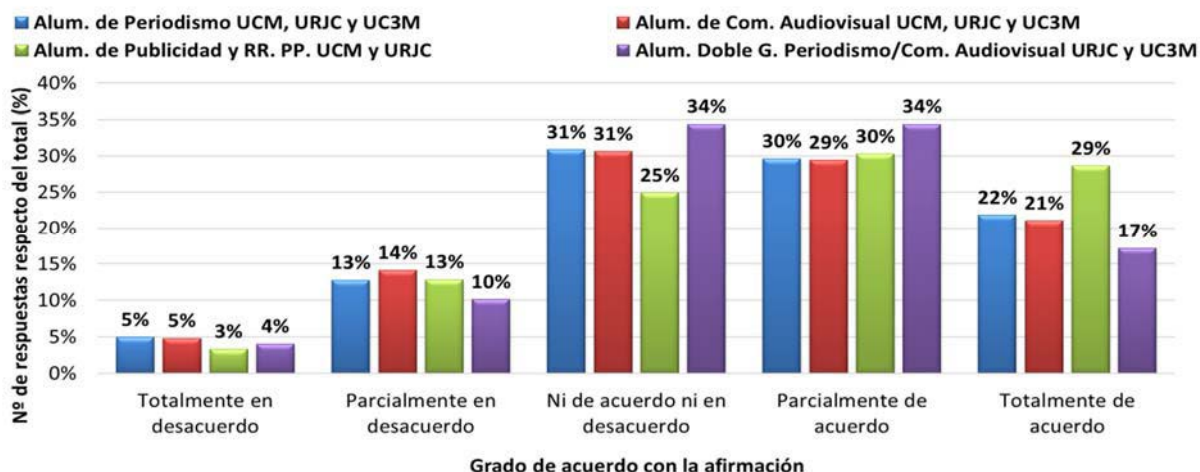


Figura 1259

Cruce de preguntas E.08 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes,
 pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

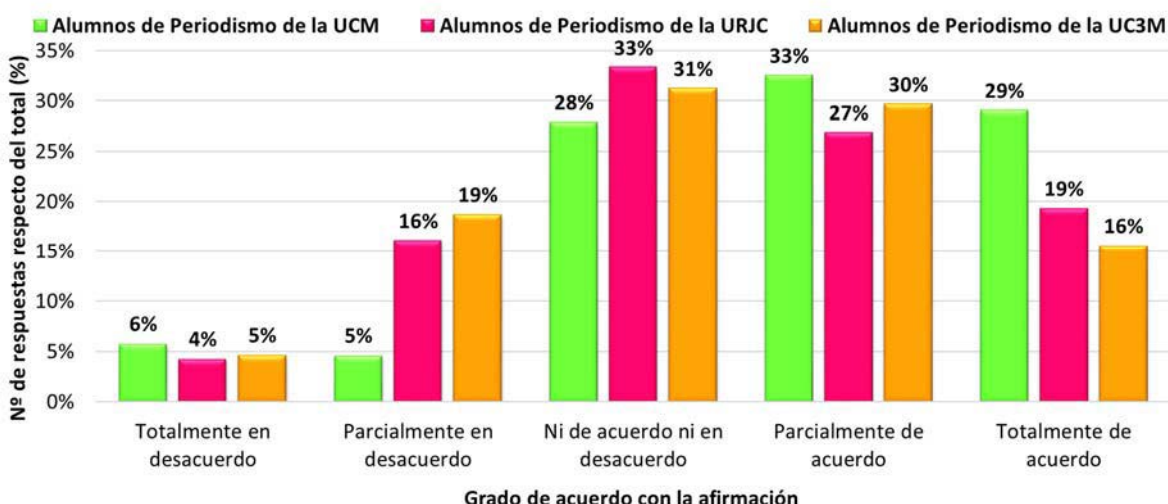


Figura 1260

Cruce de preguntas E.08 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes,
 pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

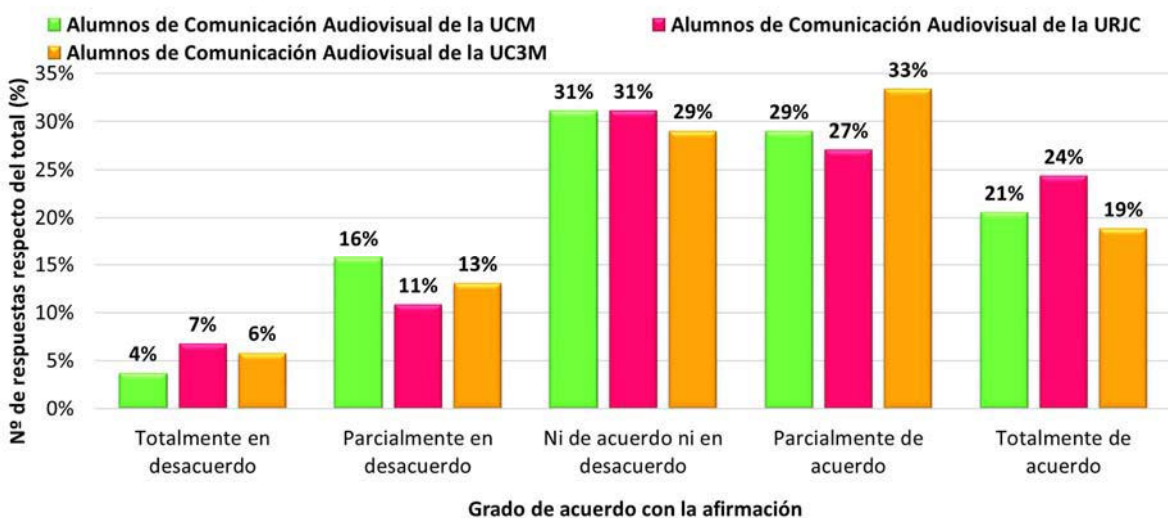


Figura 1261

Cruce de preguntas E.08 y D.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes,
 pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

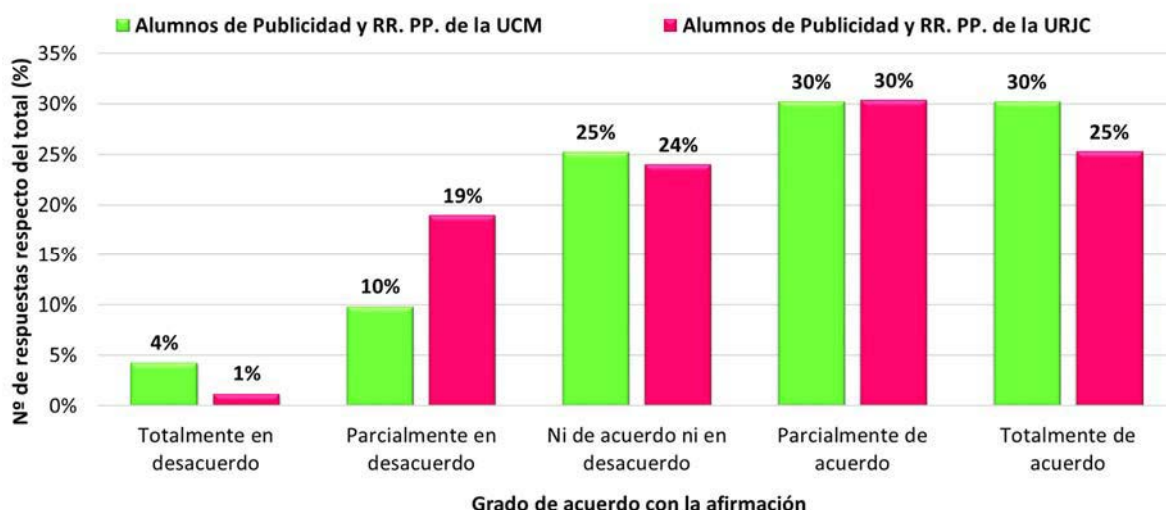
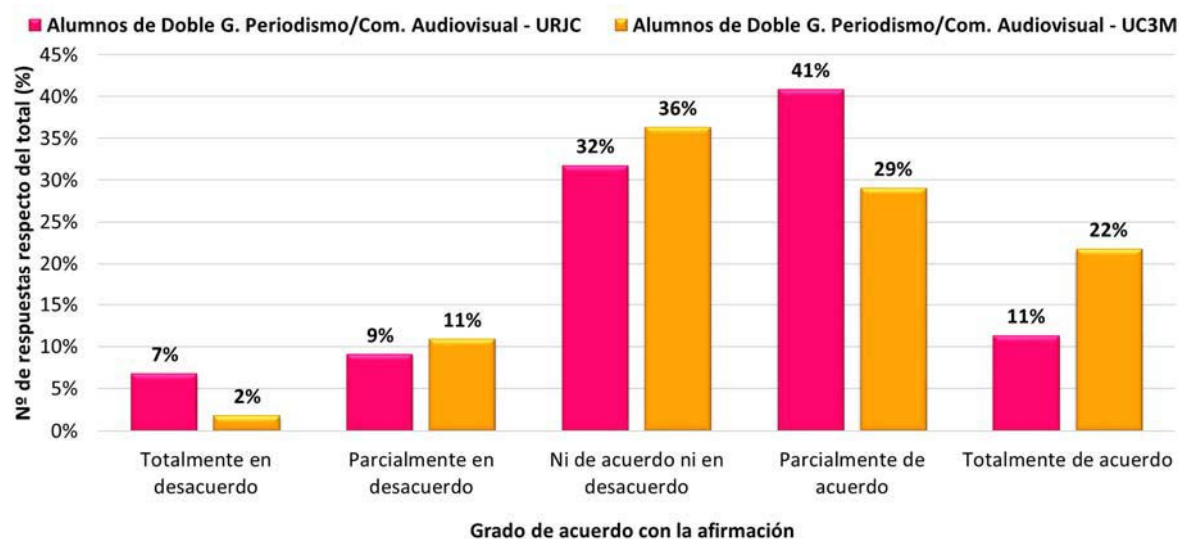


Figura 1262

Cruce de preguntas E.08 y D.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo
 participar en las clases en mejores condiciones



C.4.9 Cruce de las preguntas E.10 y D.01

Figura 1263

Cruce de preguntas E.10 y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 participaría más activamente en la clase

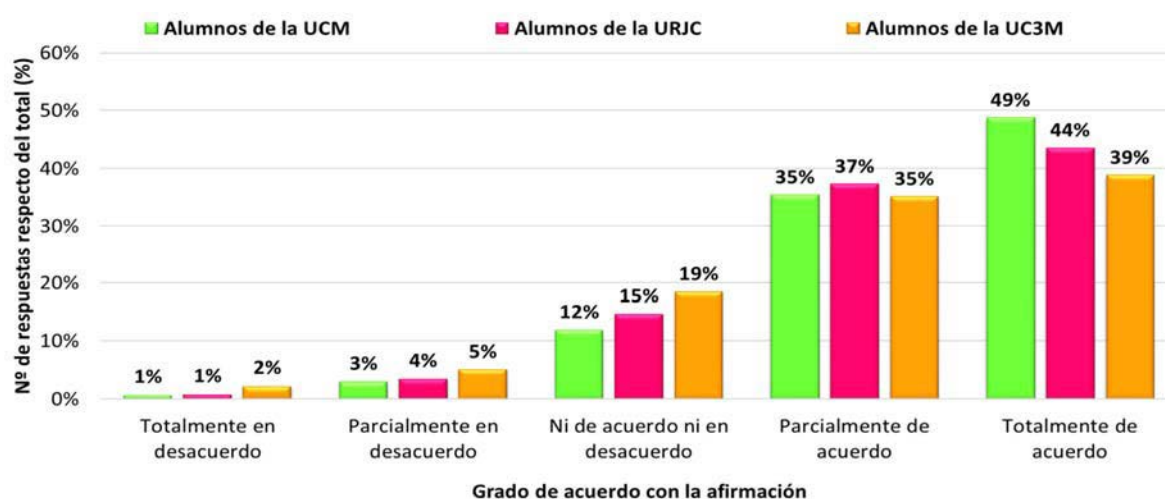


Figura 1264

Cruce de preguntas E.10 y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 participaría más activamente en la clase

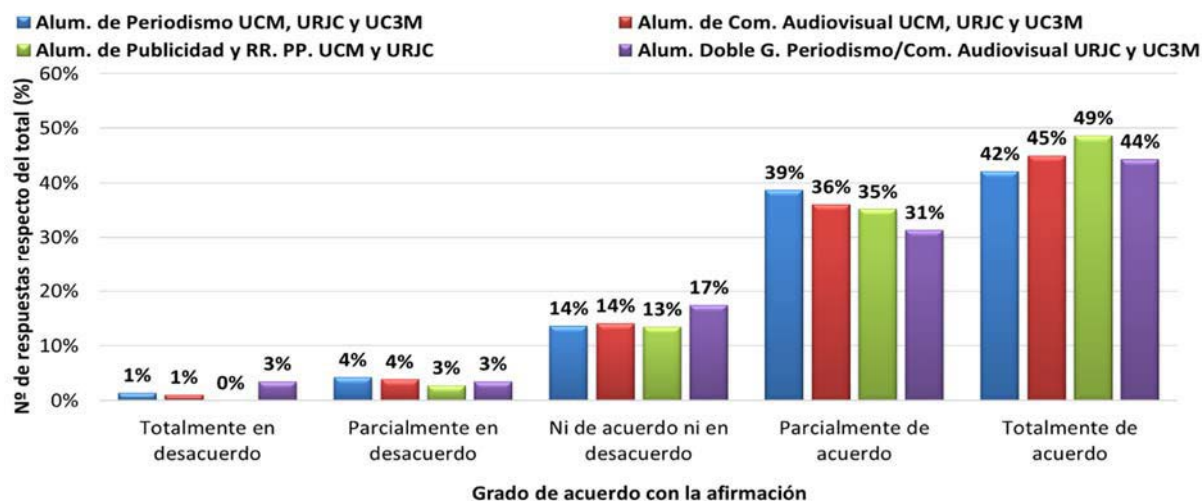


Figura 1265

Cruce de preguntas E.10 y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

*Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje
piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
participaría más activamente en la clase*

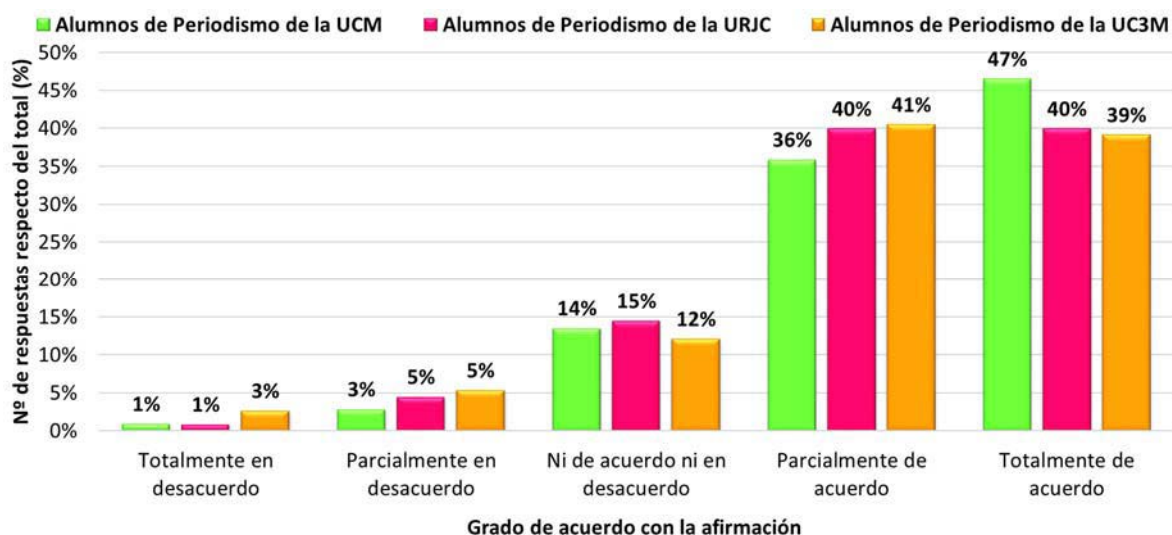


Figura 1266

Cruce de preguntas E.10 y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

*Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje
piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
participaría más activamente en la clase*

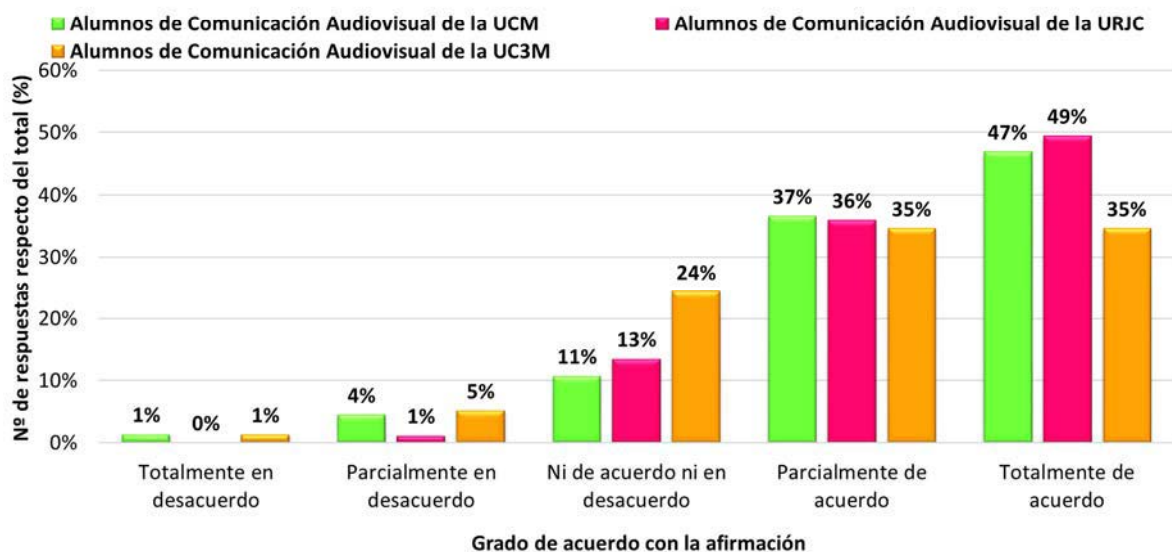


Figura 1267

Cruce de preguntas E.10 y D.01 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 participaría más activamente en la clase

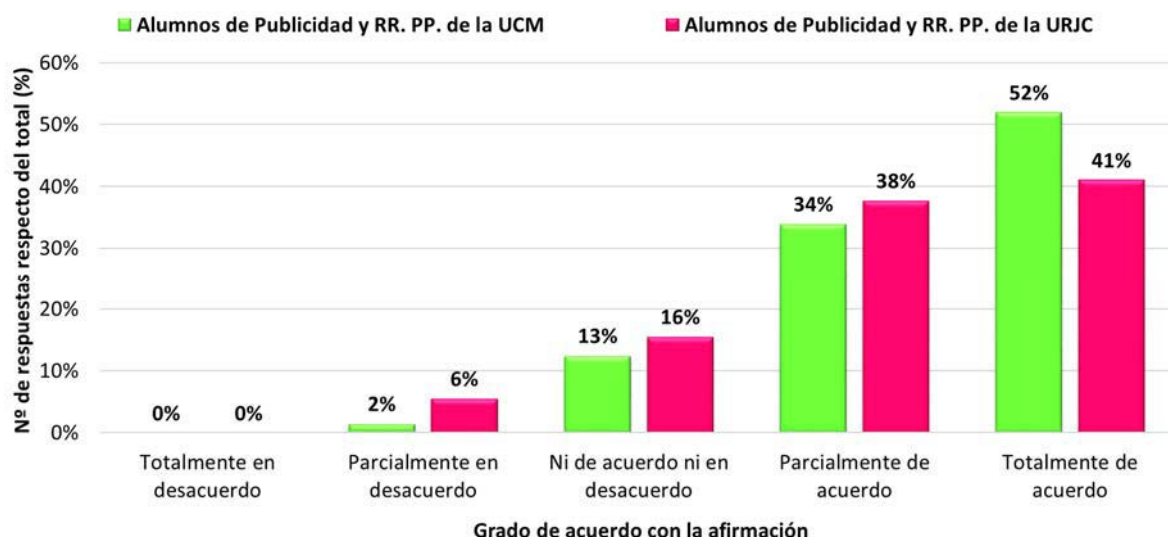
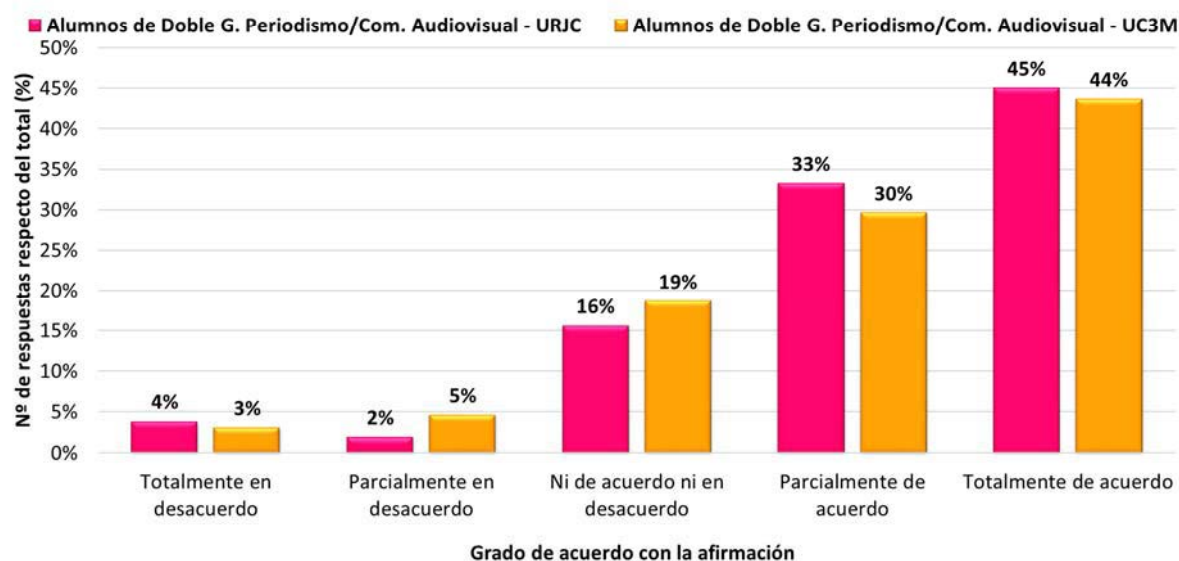


Figura 1268

Cruce de preguntas E.10 y D.01 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
 participaría más activamente en la clase



C.5 Cruce de preguntas bloques A y B frente al bloque D

C.5.1 Cruce de las preguntas A.05 y D.03

Figura 1269

Cruce de preguntas A.05 y D.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

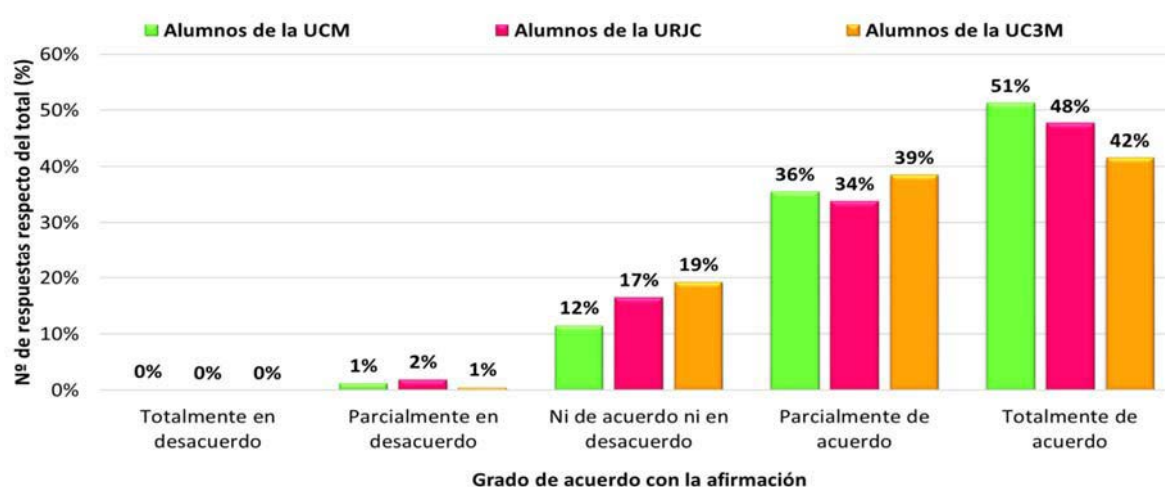


Figura 1270

Cruce de preguntas A.05 y D.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

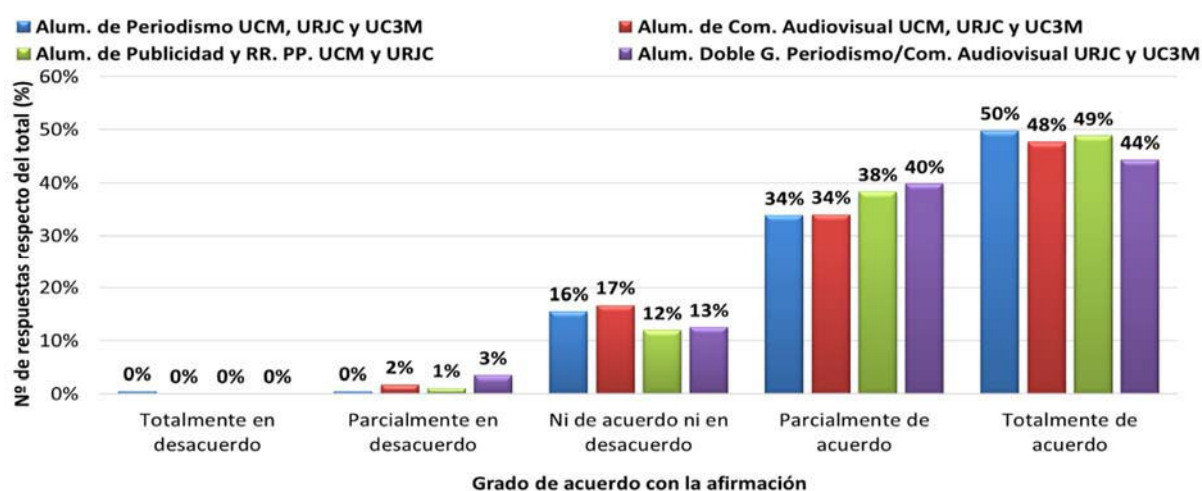


Figura 1271

Cruce de preguntas A.05 y D.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

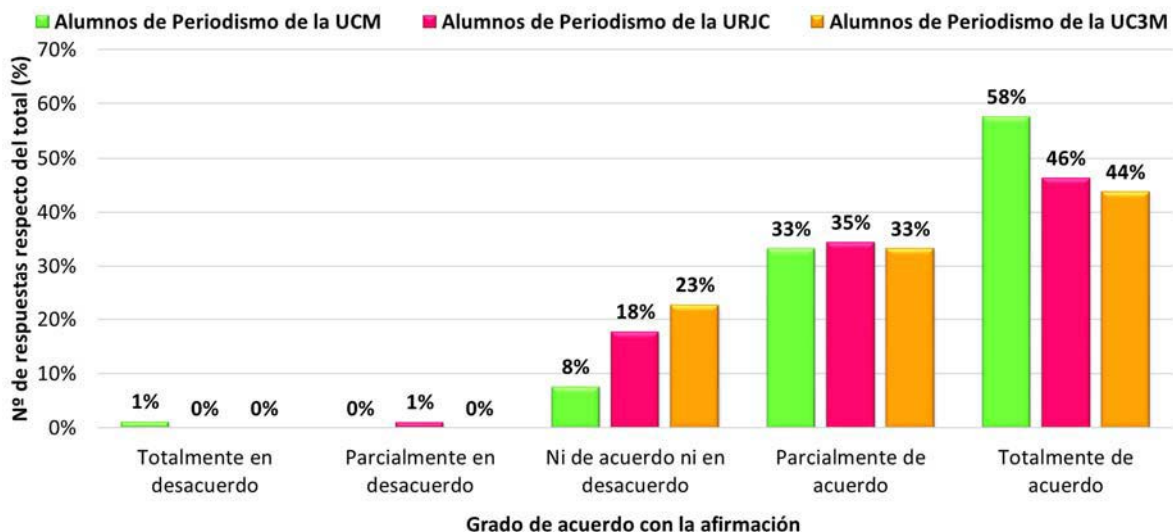


Figura 1272

Cruce de preguntas A.05 y D.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

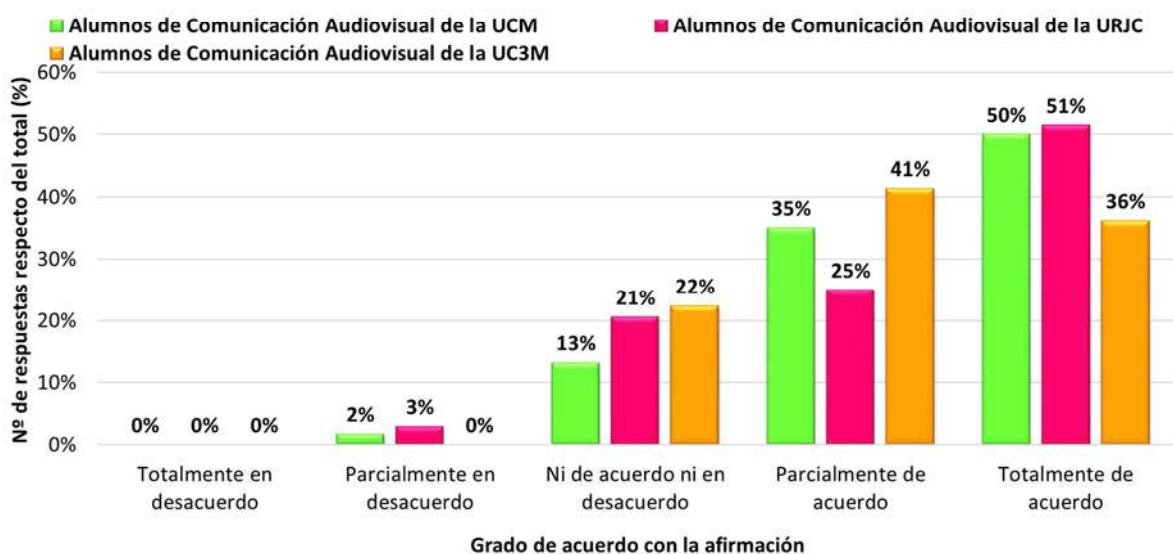


Figura 1273

Cruce de preguntas A.05 y D.03 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

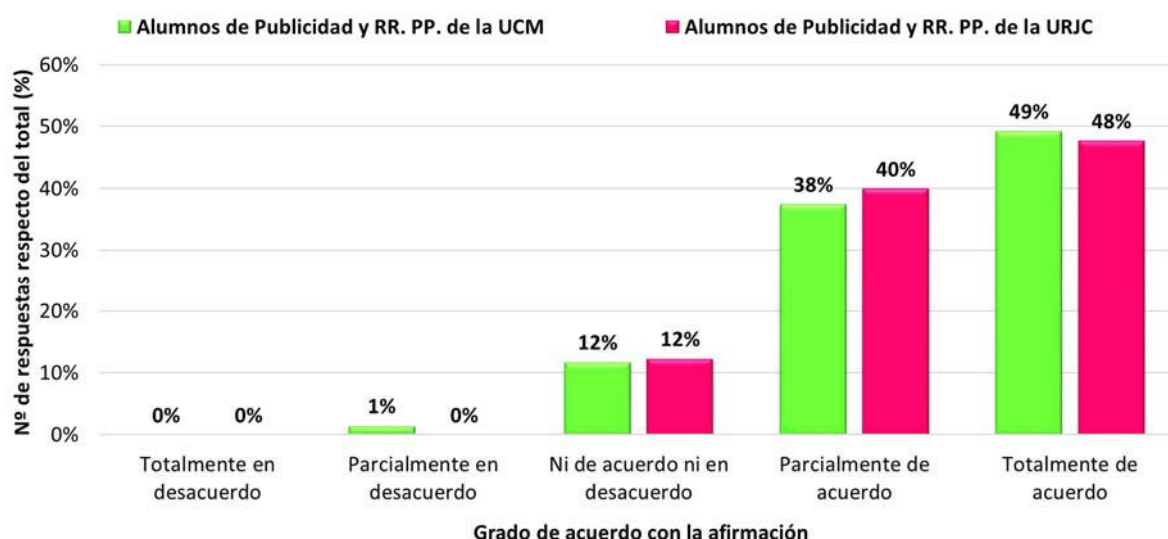
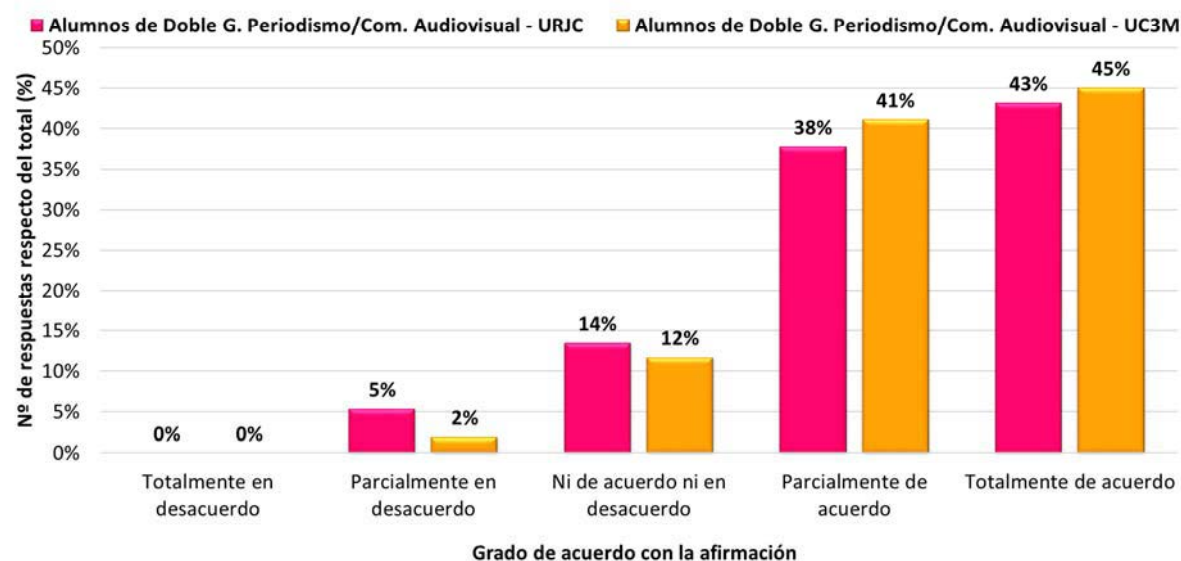


Figura 1274

Cruce de preguntas A.05 y D.03 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial



C.5.2 Cruce de las preguntas A.05 y D.10

Figura 1275

Cruce de preguntas A.05 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

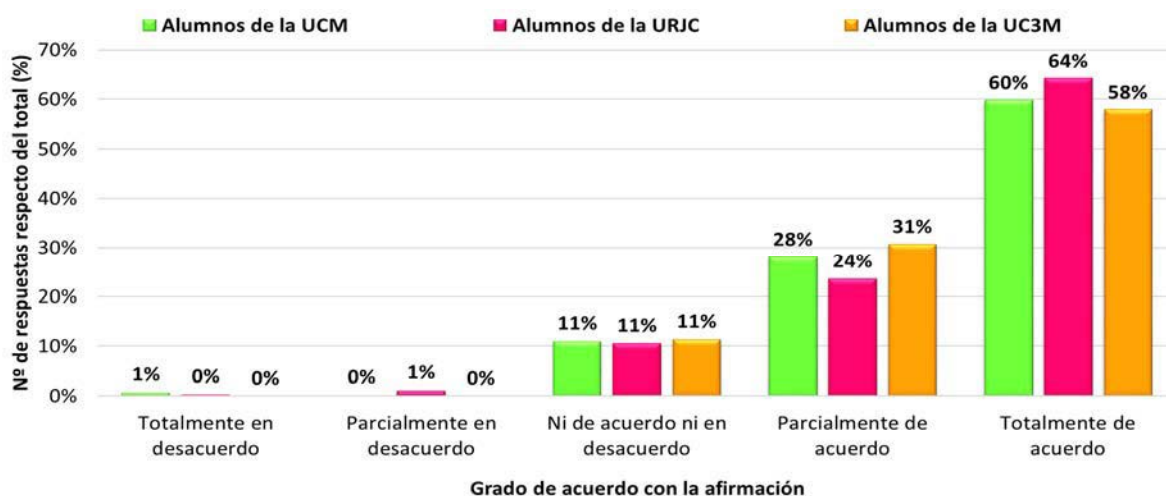


Figura 1276

Cruce de preguntas A.05 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

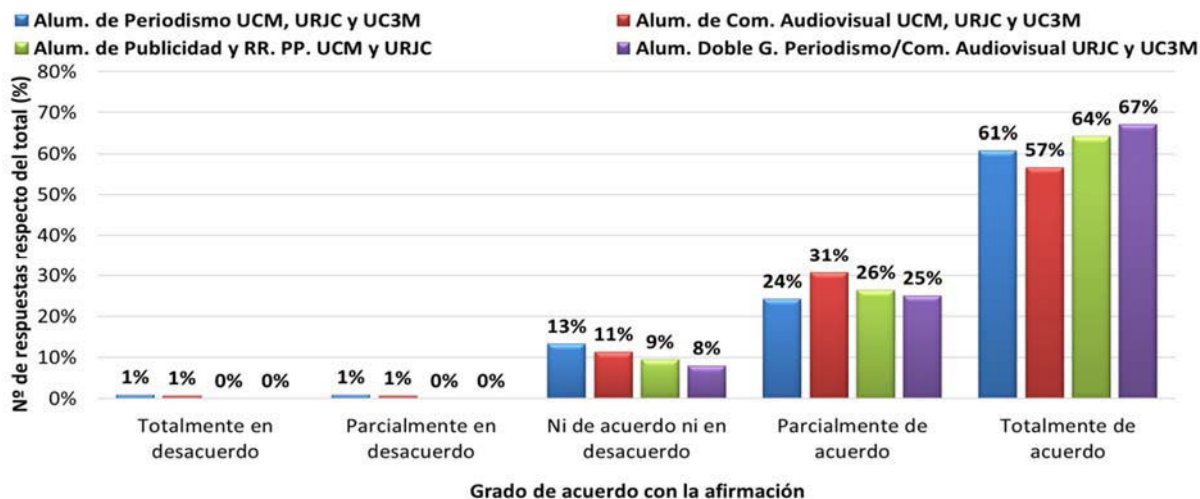


Figura 1277

Cruce de preguntas A.05 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

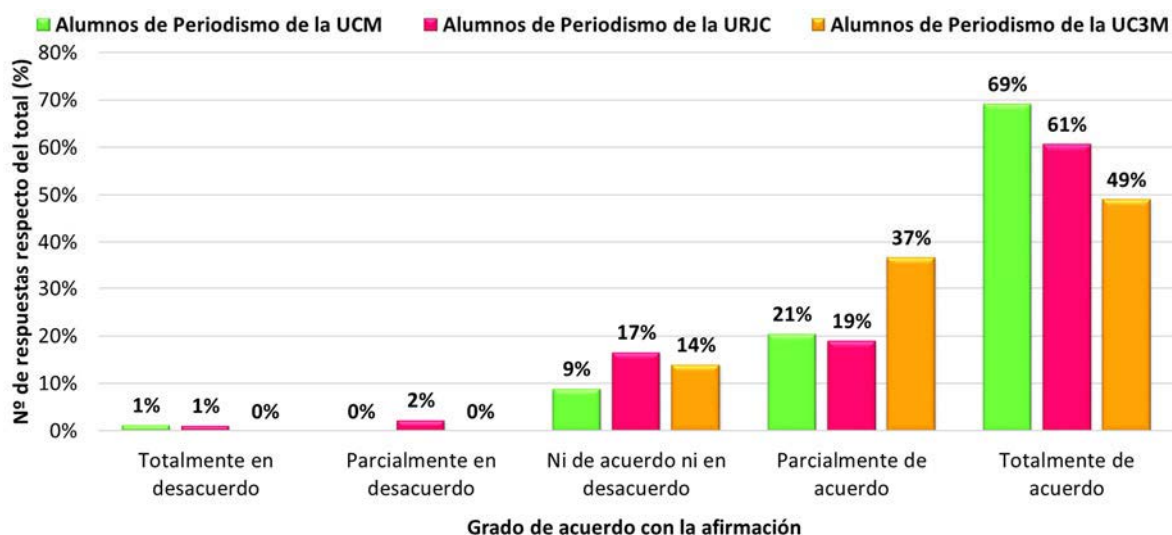


Figura 1278

Cruce de preguntas A.05 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

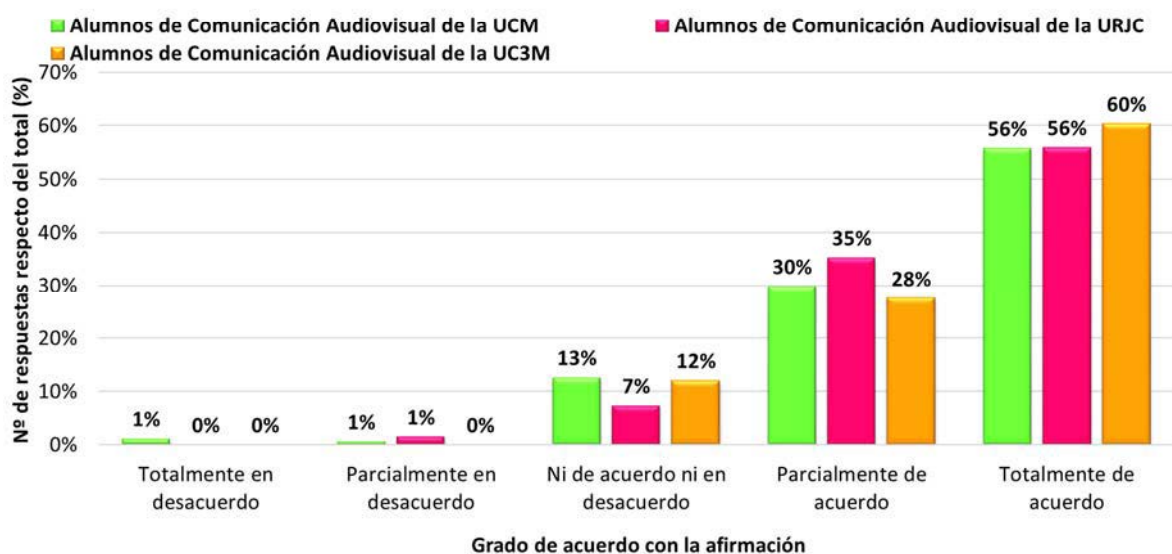


Figura 1279

Cruce de preguntas A.05 y D.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

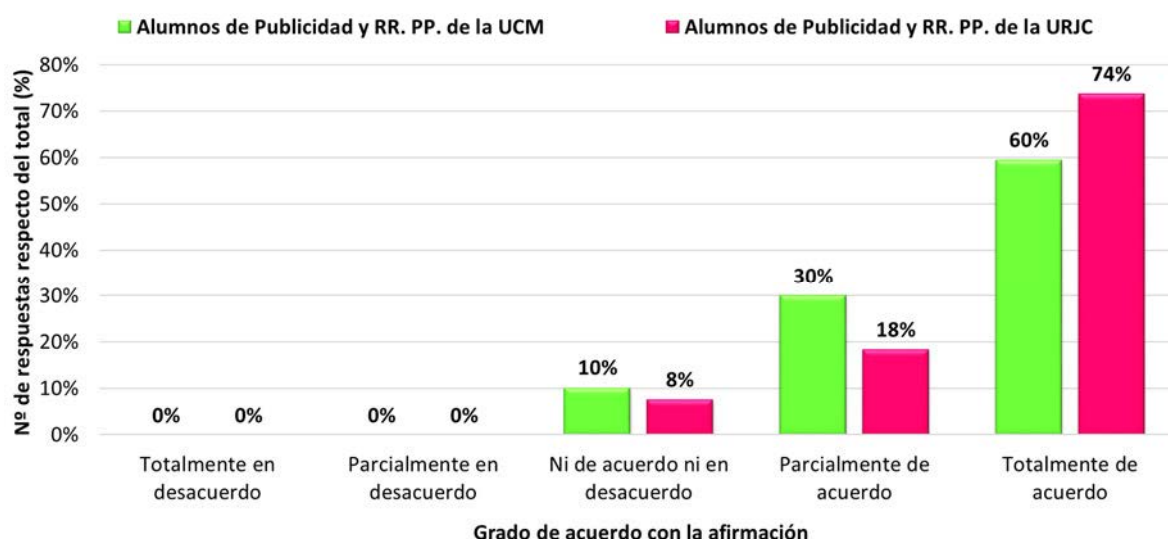
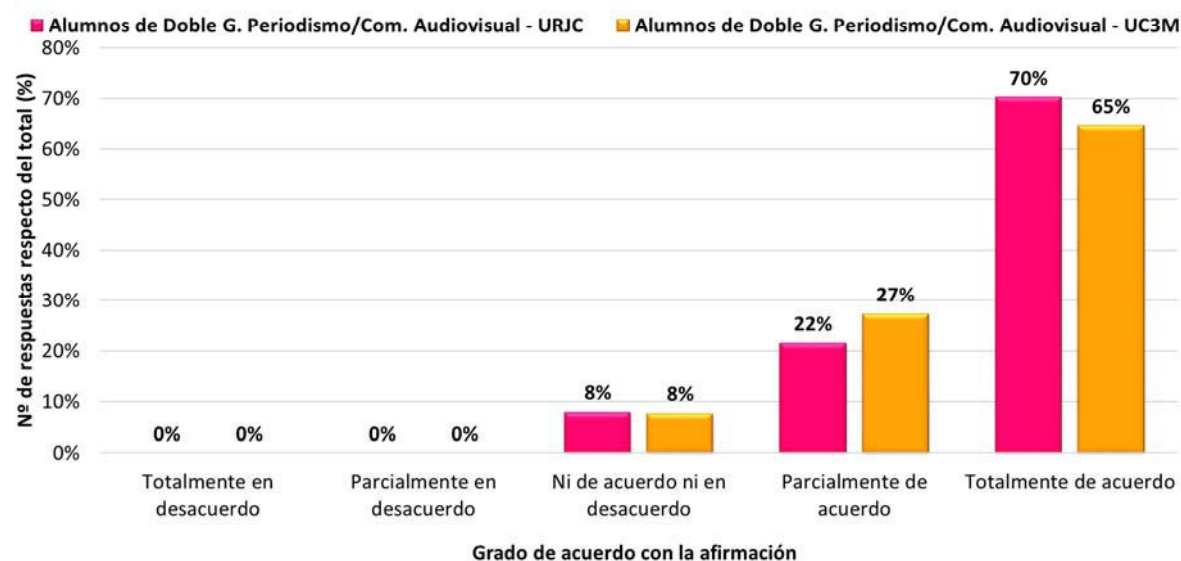


Figura 1280

Cruce de preguntas A.05 y D.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean cercanos en lugar de distantes piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes



C.5.3 Cruce de las preguntas A.07 y D.10

Figura 1281

Cruce de preguntas A.07 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean respetuosos
piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

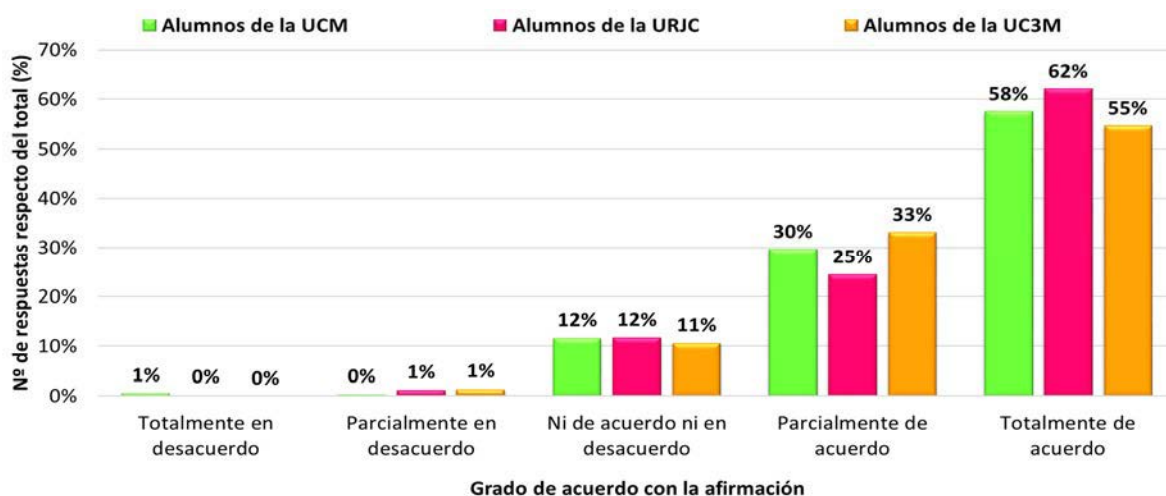


Figura 1282

Cruce de preguntas A.07 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean respetuosos
piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal,
sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

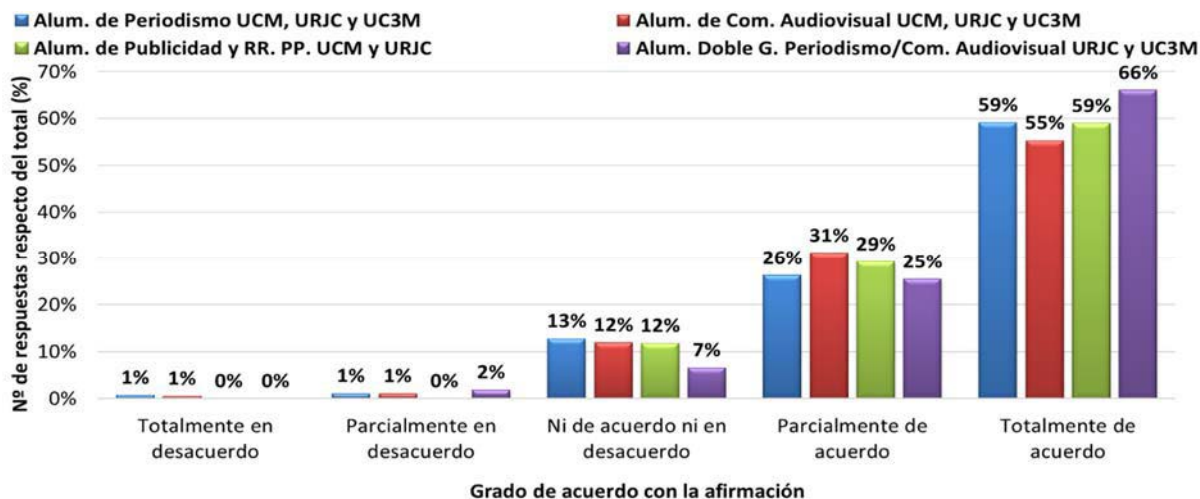


Figura 1283

Cruce de preguntas A.07 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean respetuosos piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

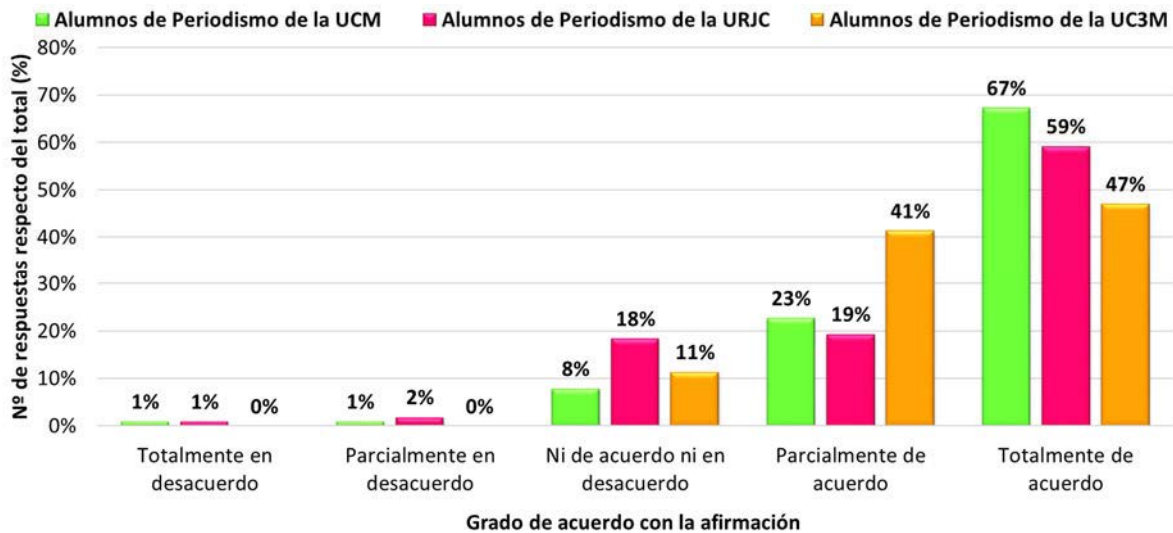


Figura 1284

Cruce de preguntas A.07 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean respetuosos piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

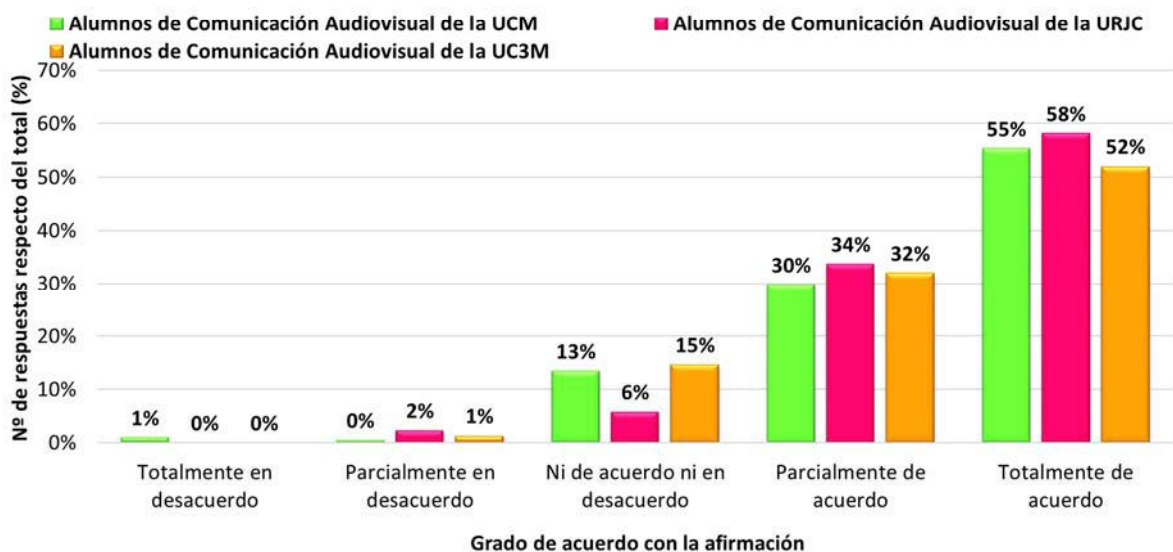


Figura 1285

Cruce de preguntas A.07 y D.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean respetuosos piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

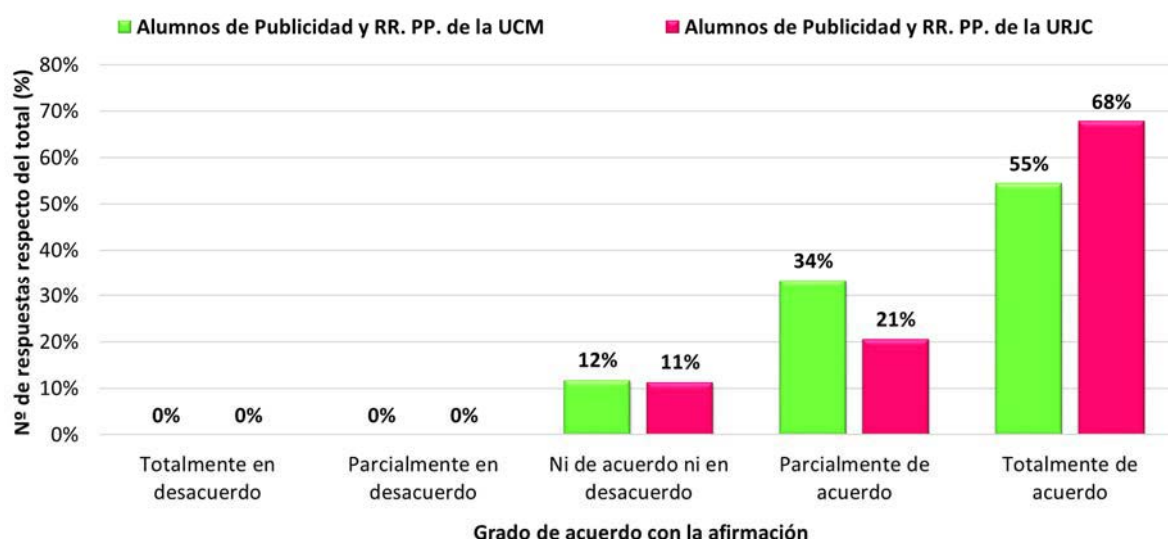
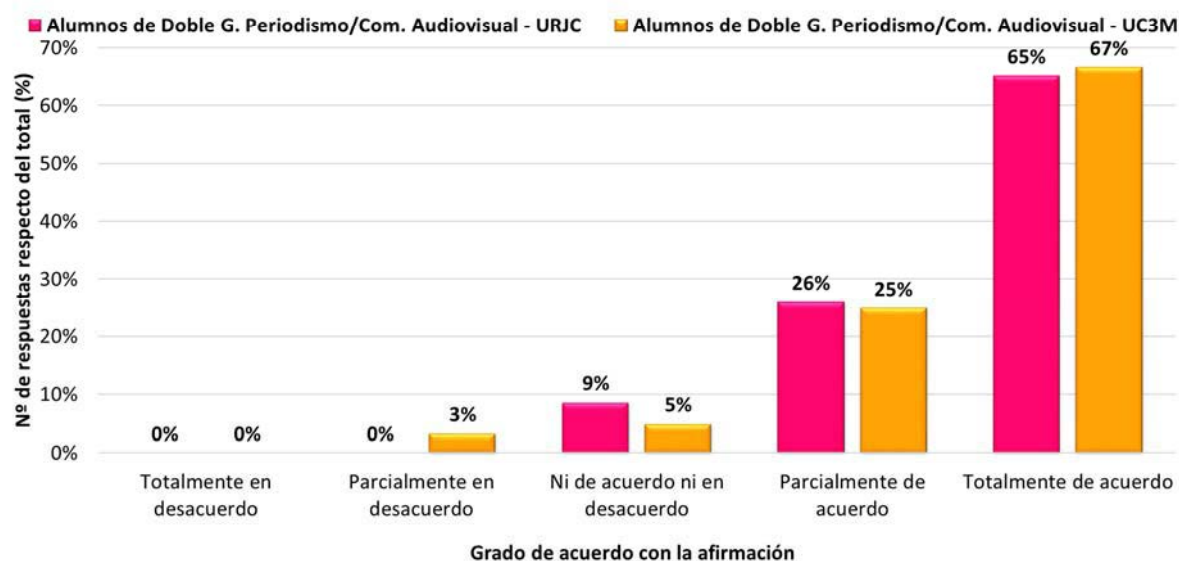


Figura 1286

Cruce de preguntas A.07 y D.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores sean respetuosos piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes



C.5.4 Cruce de las preguntas A.12 y D.06

Figura 1287

Cruce de preguntas A.12 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

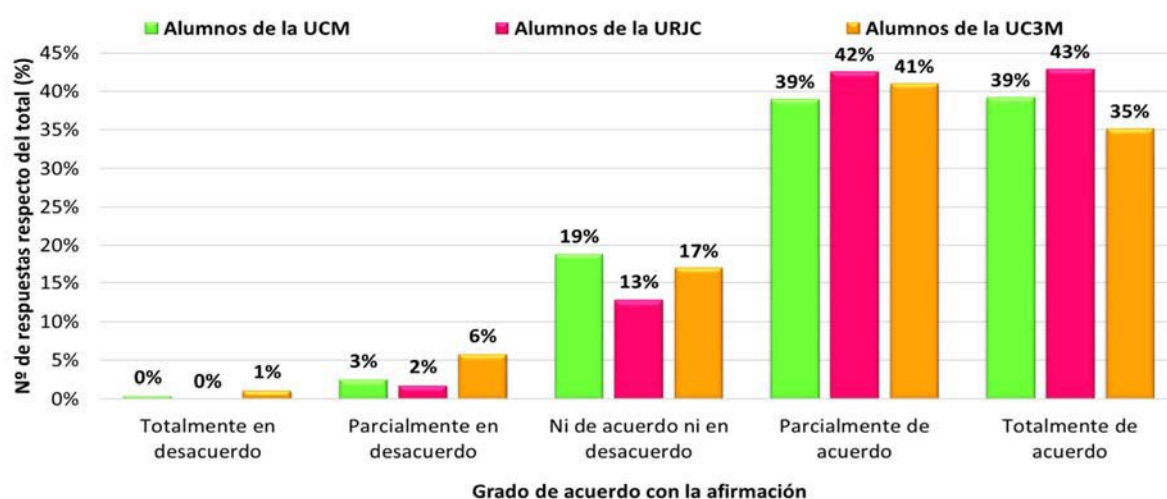


Figura 1288

Cruce de preguntas A.12 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

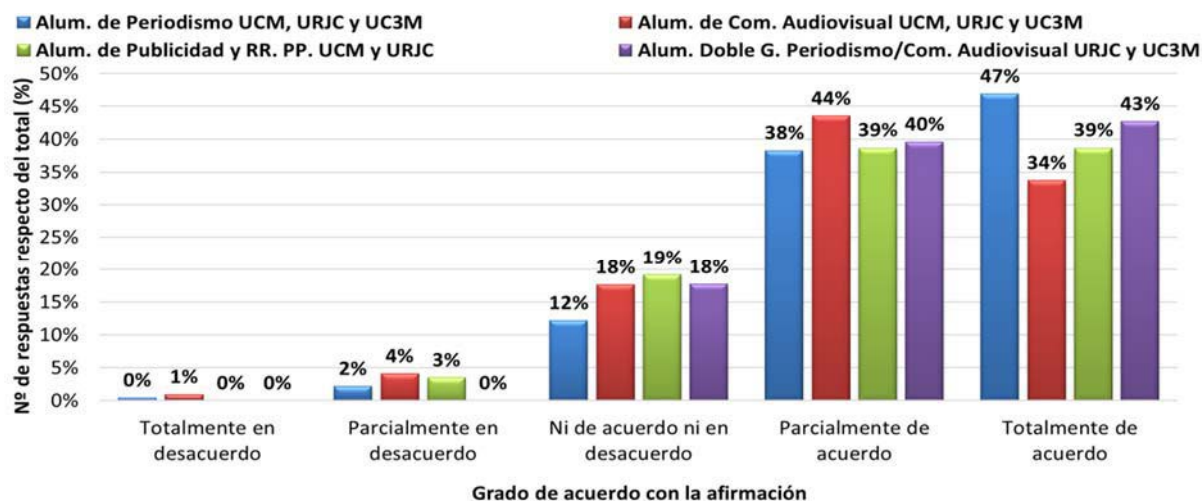


Figura 1289

Cruce de preguntas A.12 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

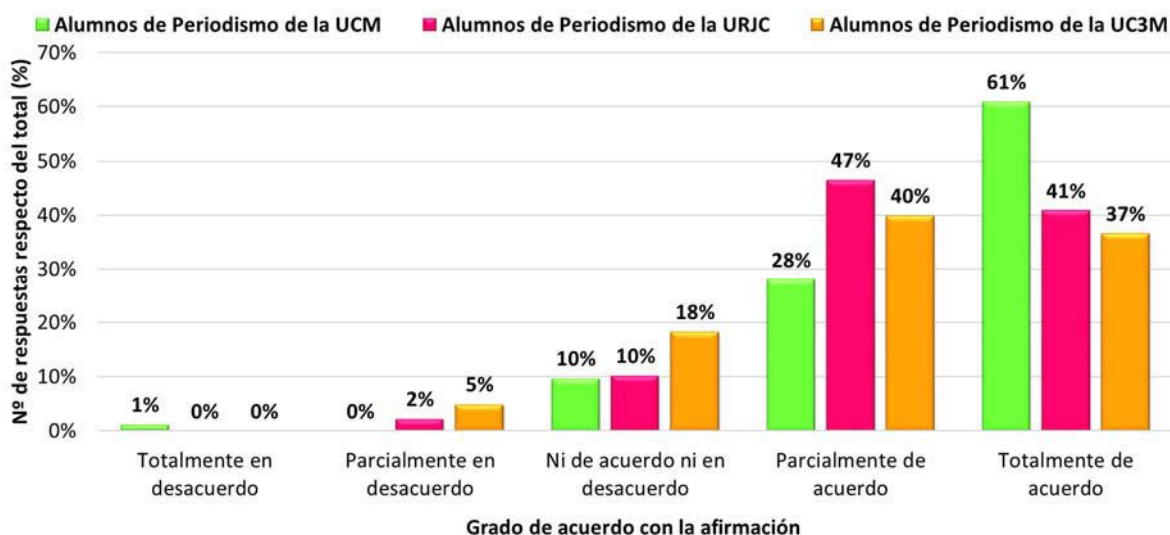


Figura 1290

Cruce de preguntas A.12 y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

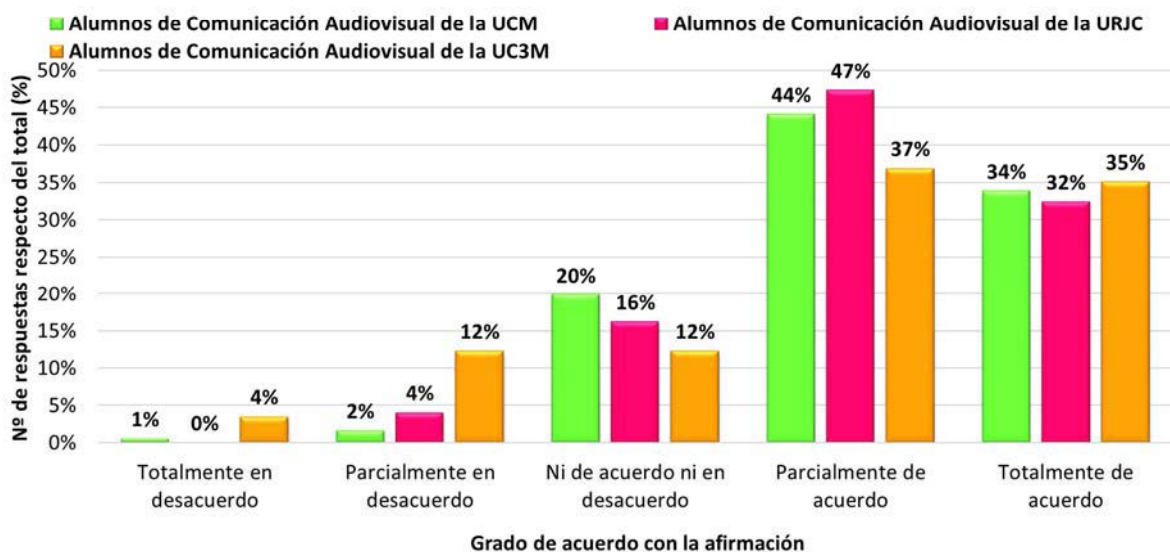


Figura 1291

Cruce de preguntas A.12 y D.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

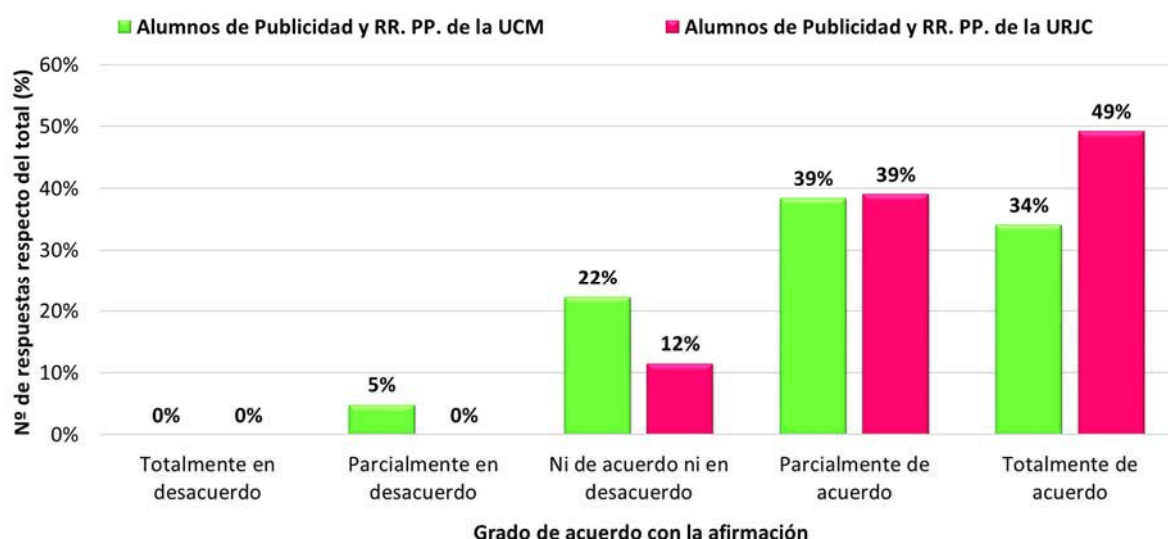
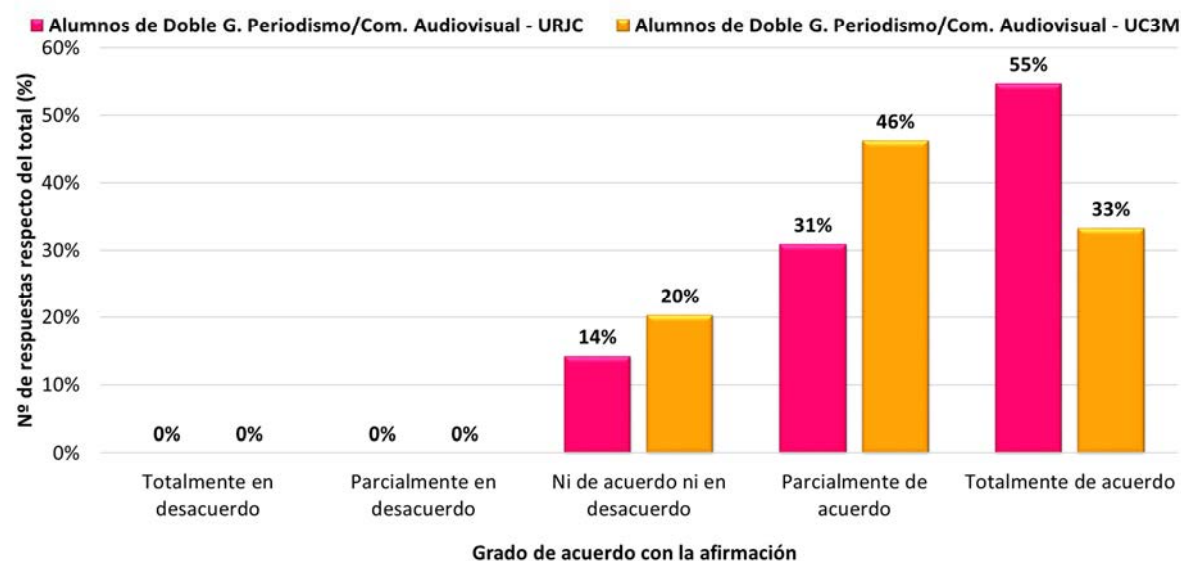


Figura 1292

Cruce de preguntas A.12 y D.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...) piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.



C.5.5 Cruce de las preguntas A.14 y D.02

Figura 1293

Cruce de preguntas A.14 y D.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

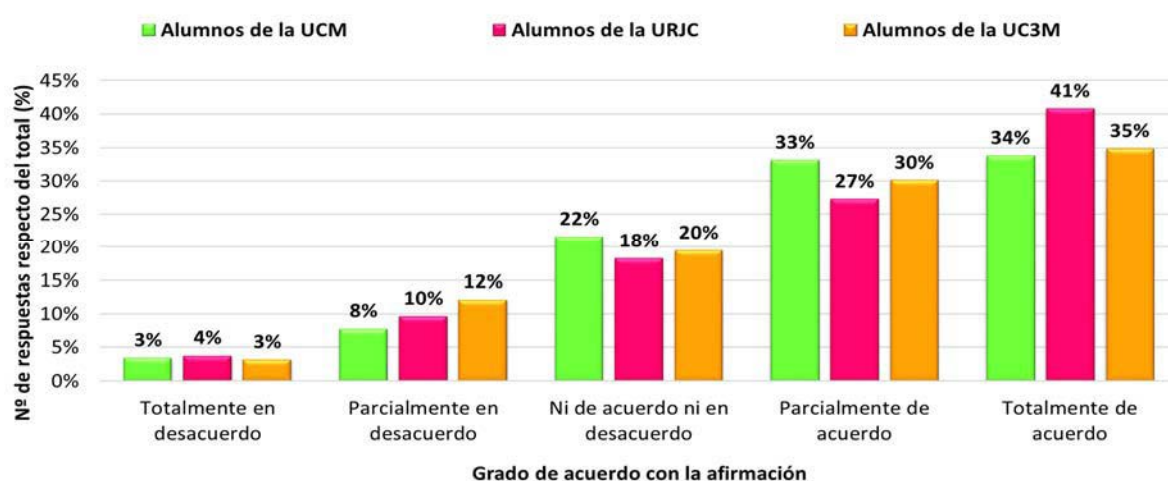


Figura 1294

Cruce de preguntas A.14 y D.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

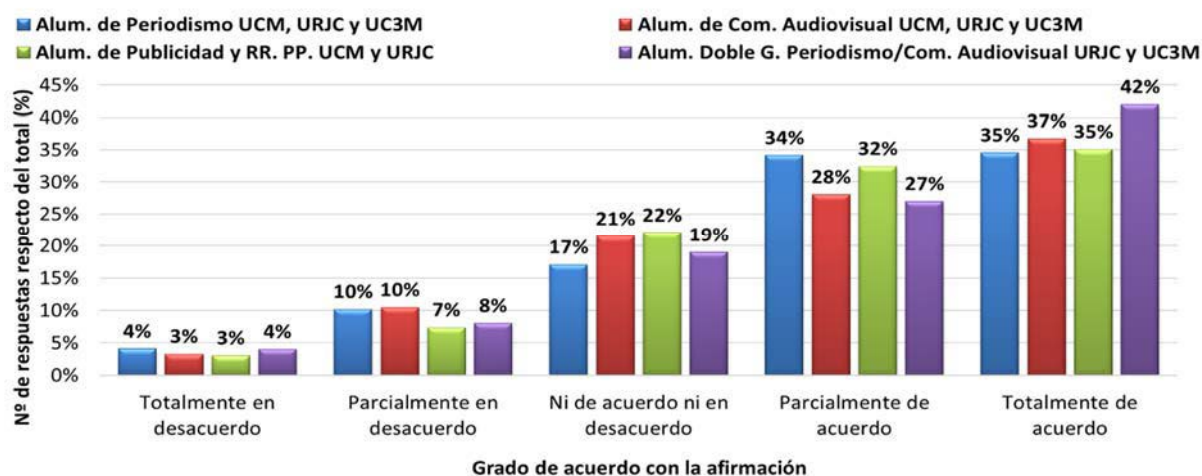


Figura 1295

Cruce de preguntas A.14 y D.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

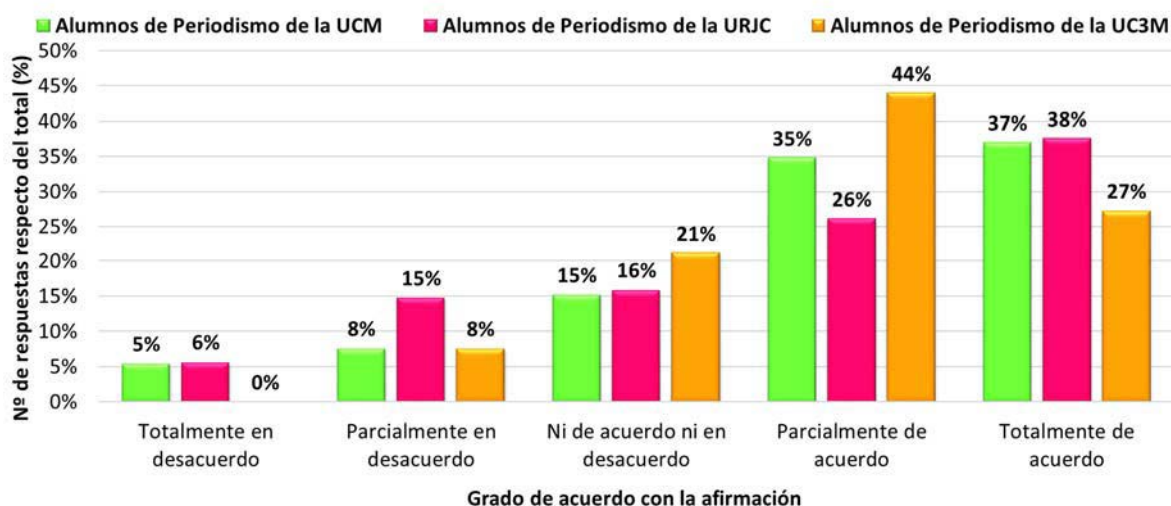


Figura 1296

Cruce de preguntas A.14 y D.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

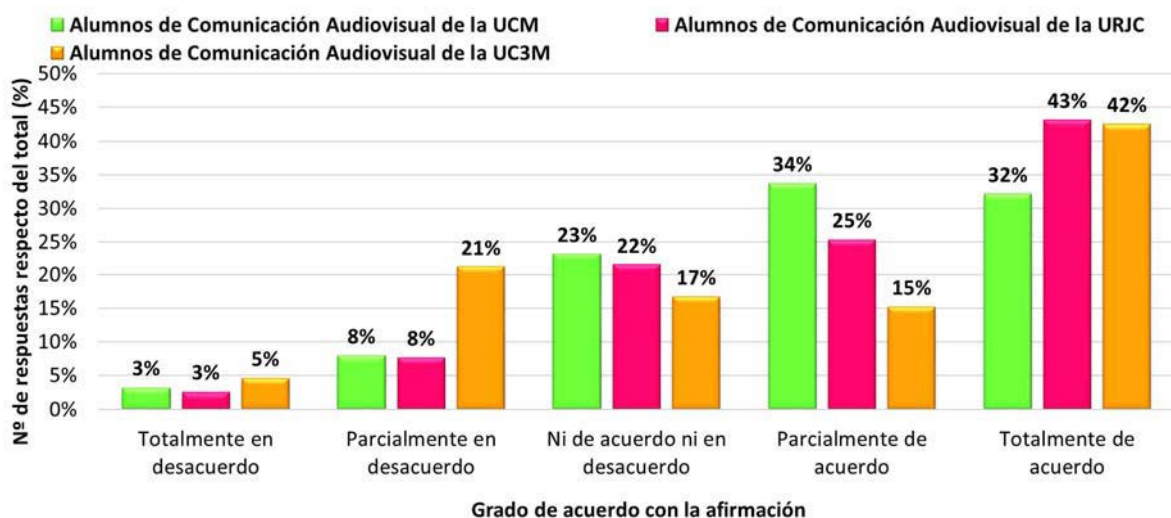


Figura 1297

Cruce de preguntas A.14 y D.02 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

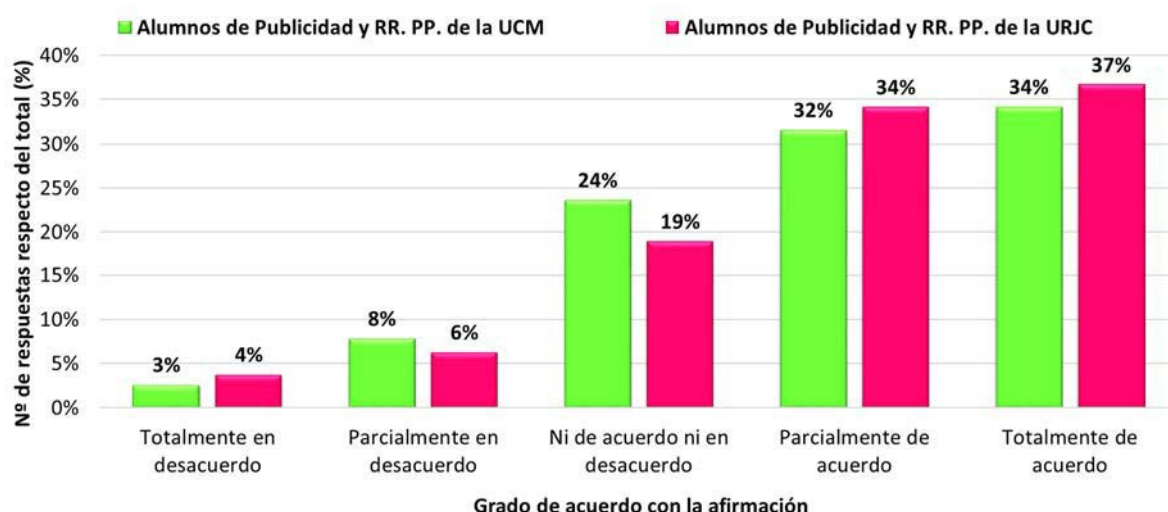
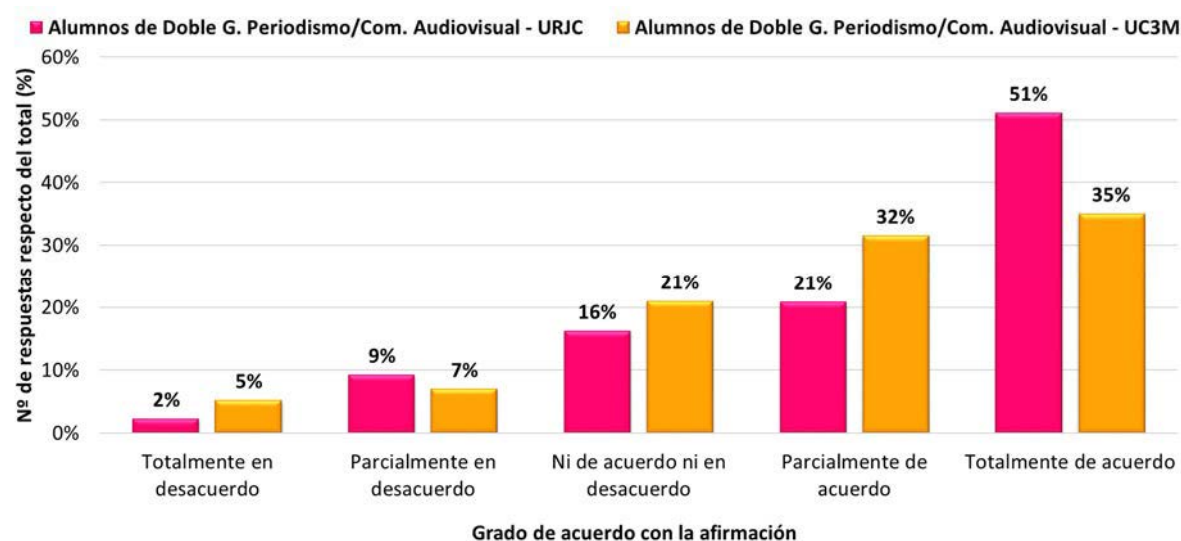


Figura 1298

Cruce de preguntas A.14 y D.02 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le proporcionen los contenidos (apuntes, manuales, ...), de forma que pueda dedicar su tiempo a atender y participar
 piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee



C.5.6 Cruce de las preguntas B.02 y D.09

Figura 1299

Cruce de preguntas B.02 y D.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

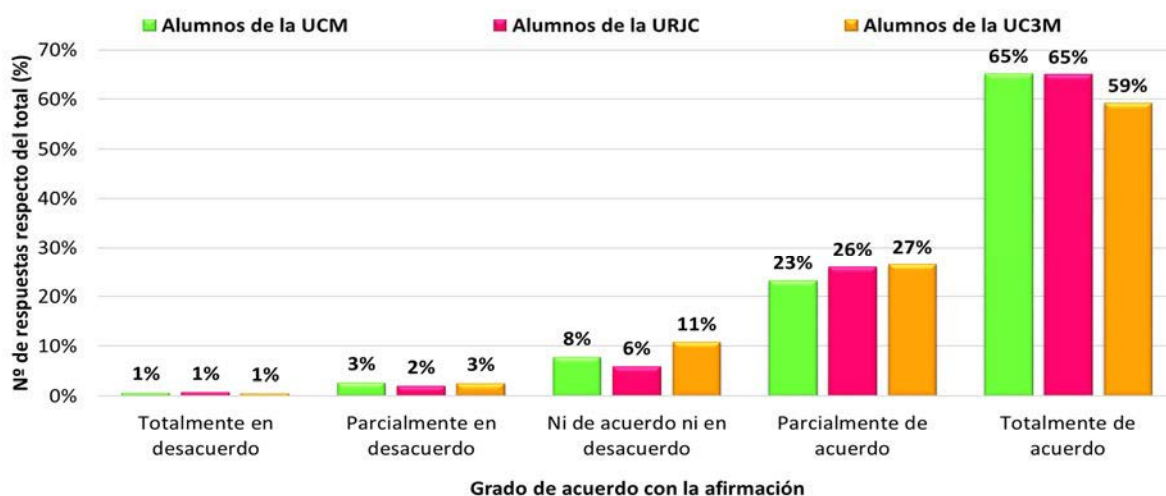


Figura 1300

Cruce de preguntas B.02 y D.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

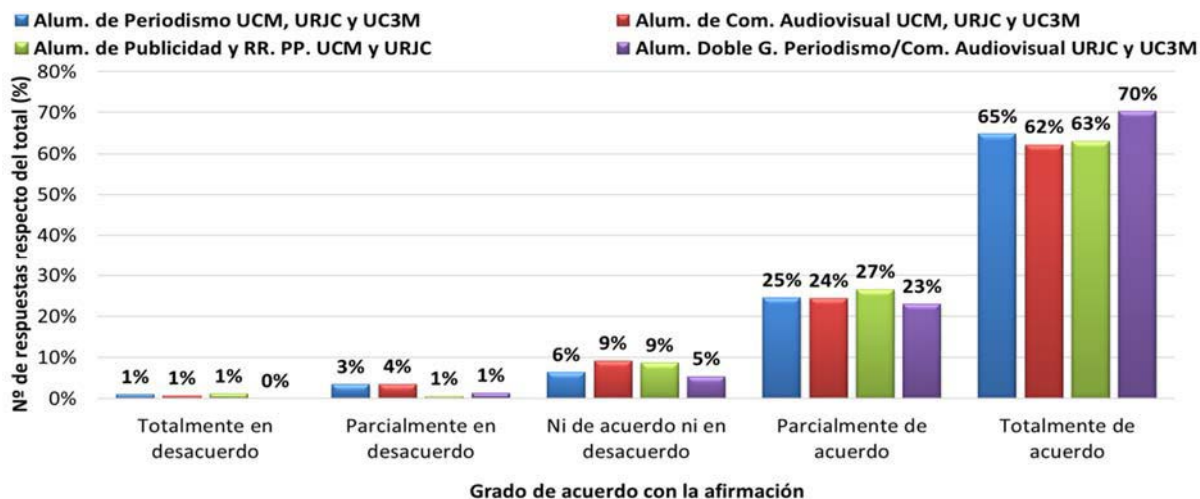


Figura 1301

Cruce de preguntas B.02 y D.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

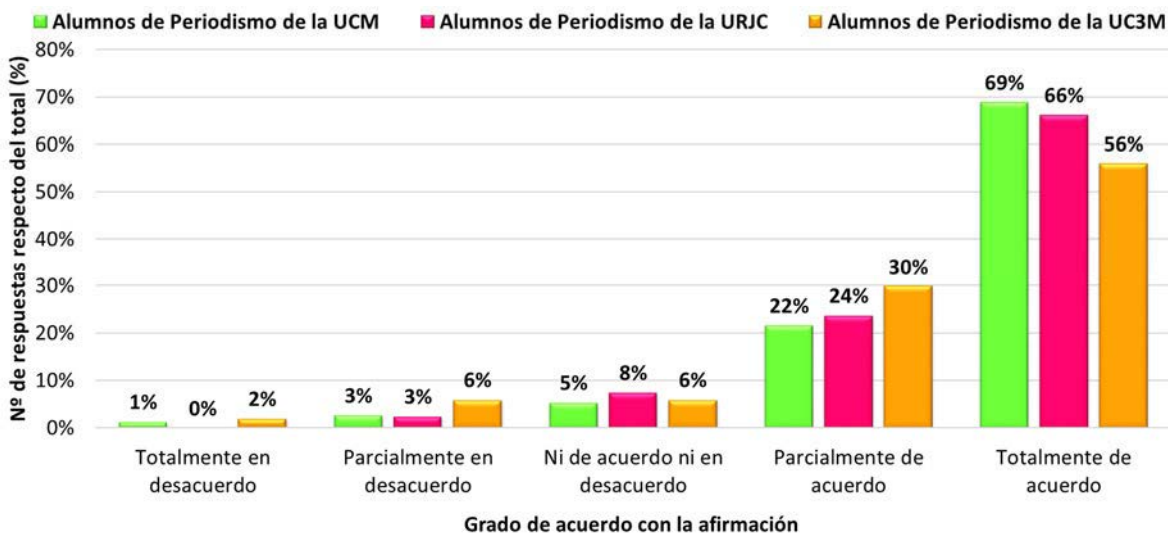


Figura 1302

Cruce de preguntas B.02 y D.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

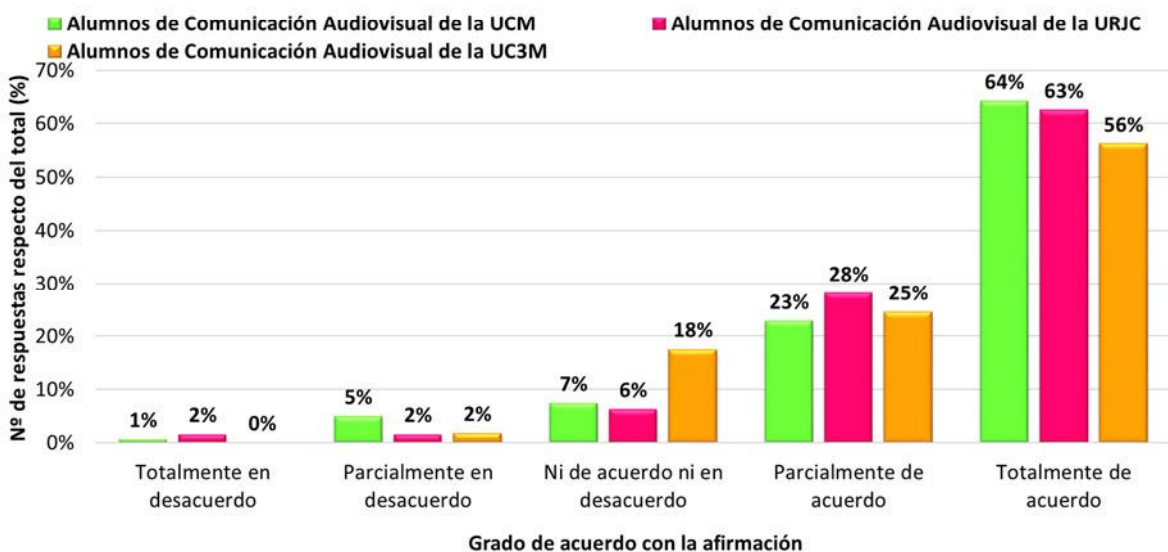


Figura 1303

Cruce de preguntas B.02 y D.09 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

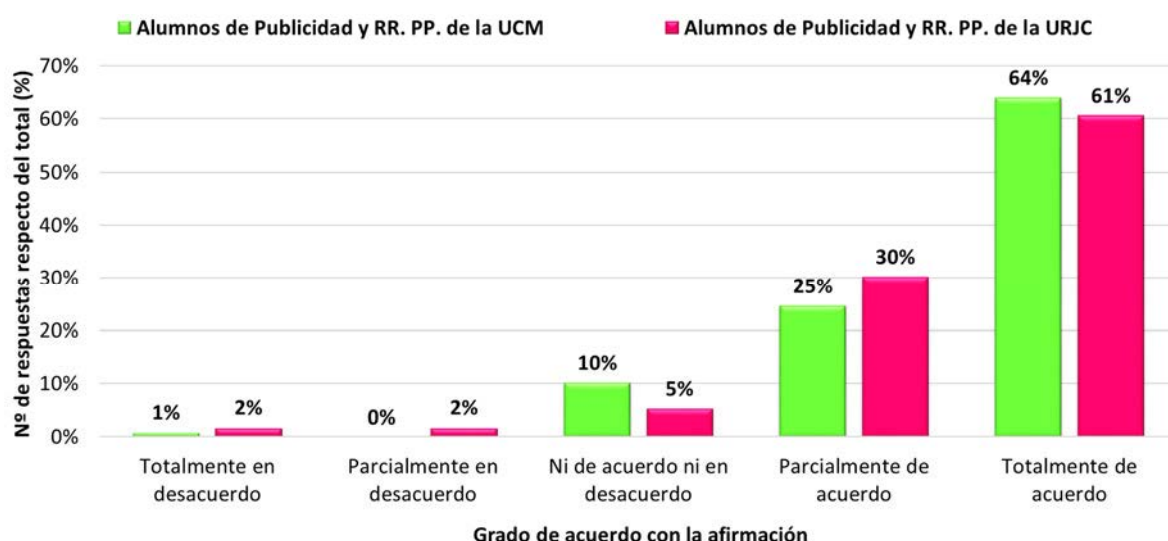
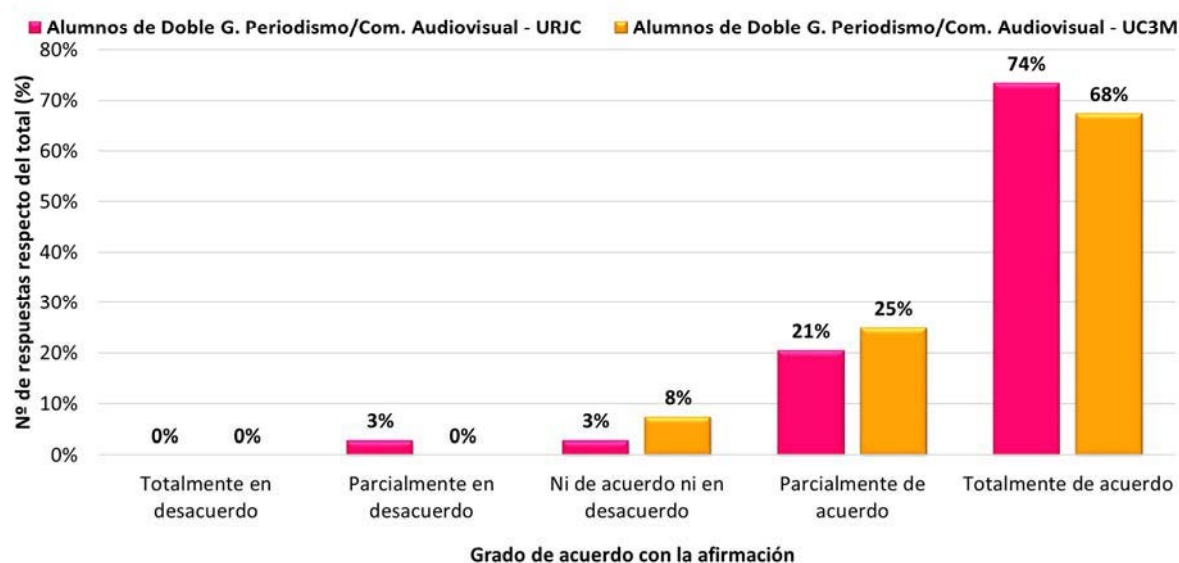


Figura 1304

Cruce de preguntas B.02 y D.09 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores le evalúen de forma continua y analicen cuál es su grado de avance piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final



C.5.7 Cruce de las preguntas B.03 y D.04

Figura 1305

Cruce de preguntas B.03 y D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

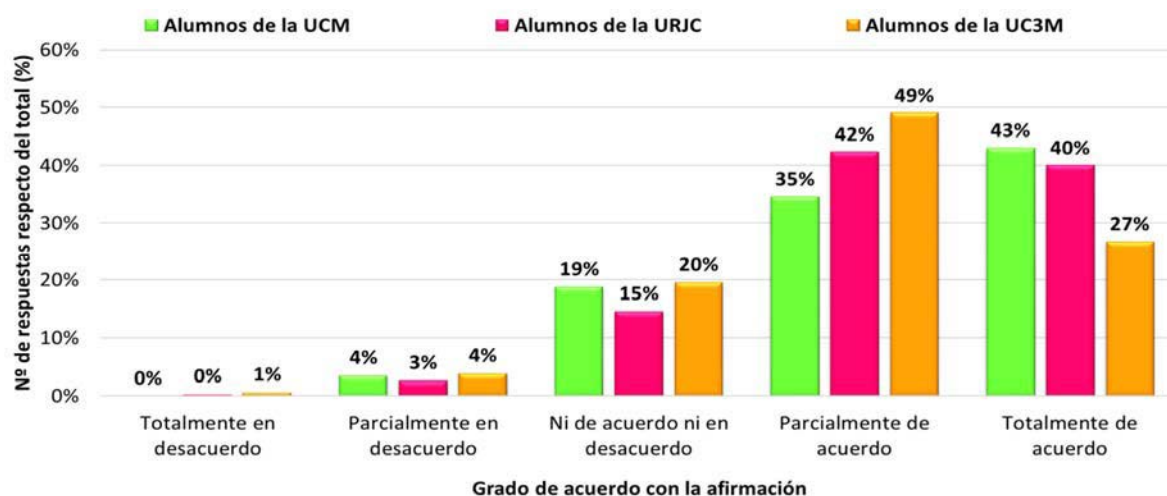


Figura 1306

Cruce de preguntas B.03 y D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

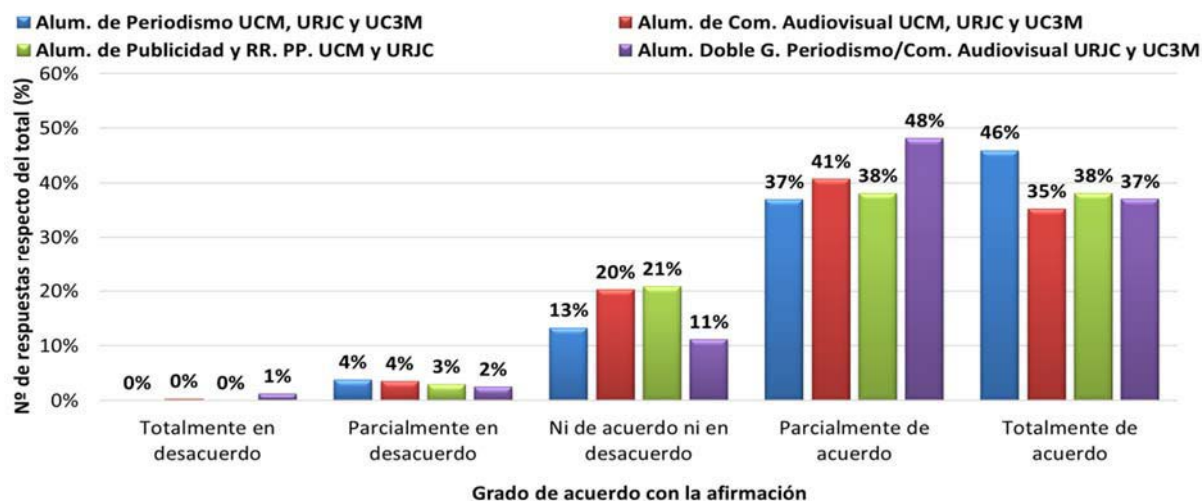


Figura 1307

Cruce de preguntas B.03 y D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

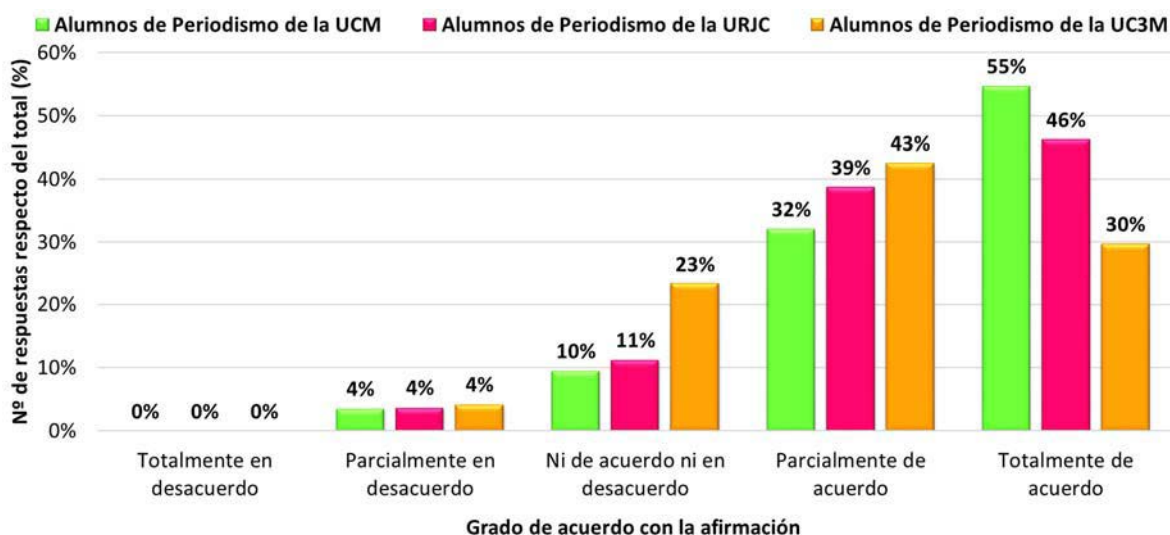


Figura 1308

Cruce de preguntas B.03 y D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

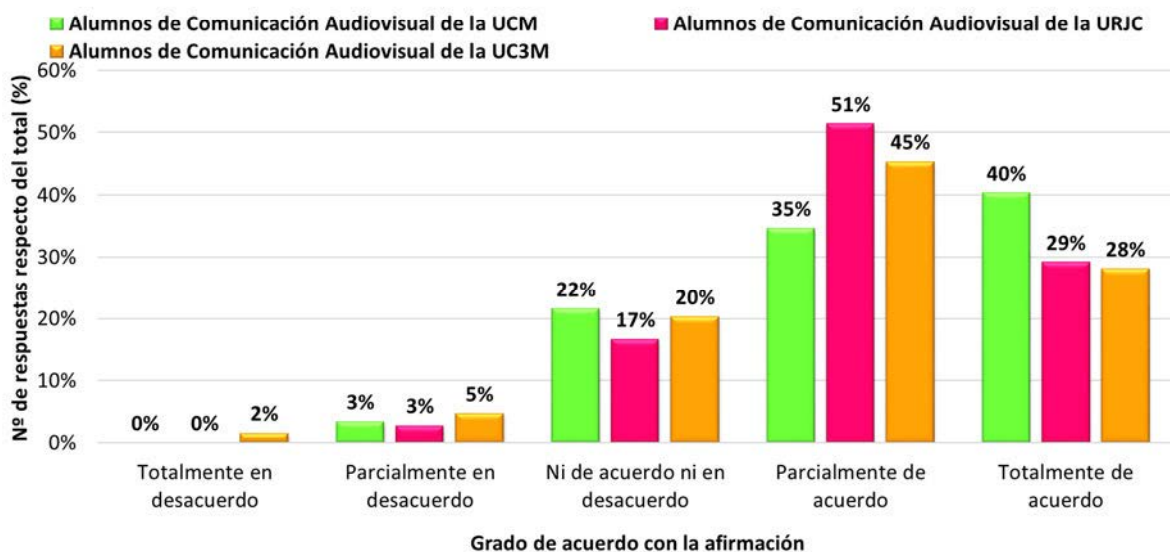


Figura 1309

Cruce de preguntas B.03 y D.04 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

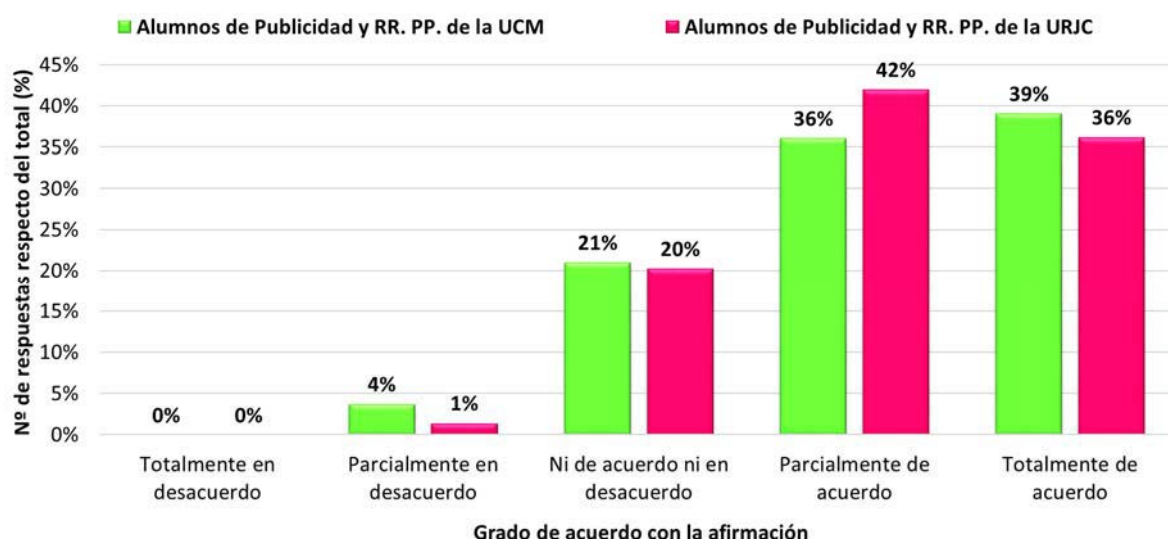
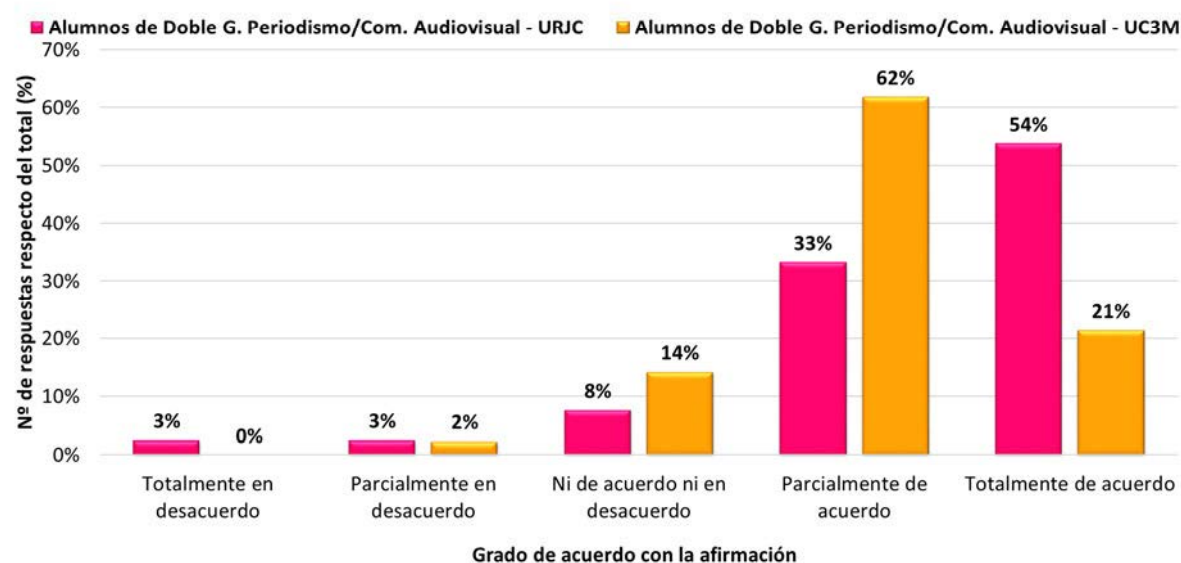


Figura 1310

Cruce de preguntas B.03 y D.04 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje



C.5.8 Cruce de las preguntas B.06 y D.05

Figura 1311

Cruce de preguntas B.06 y D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente

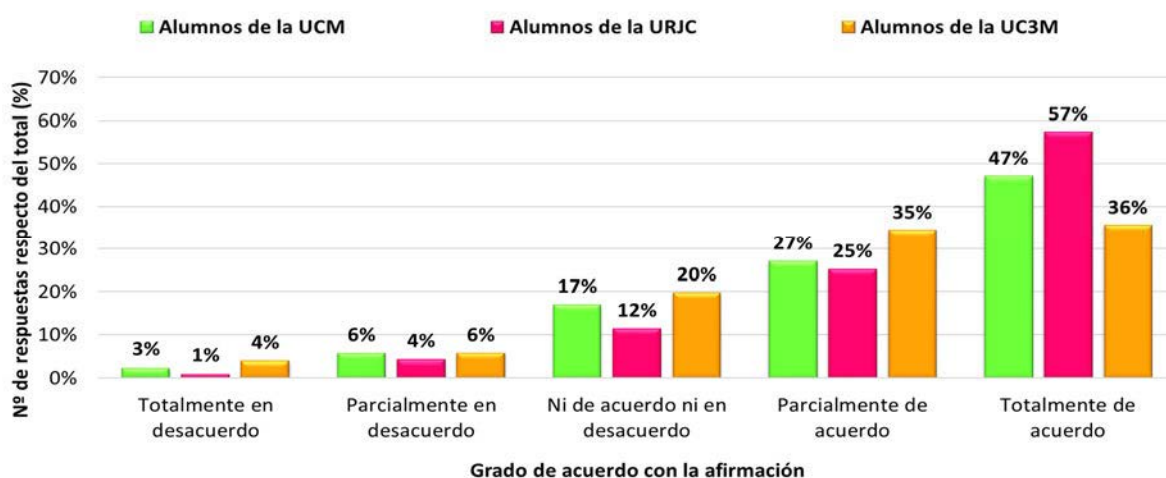


Figura 1312

Cruce de preguntas B.06 y D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente

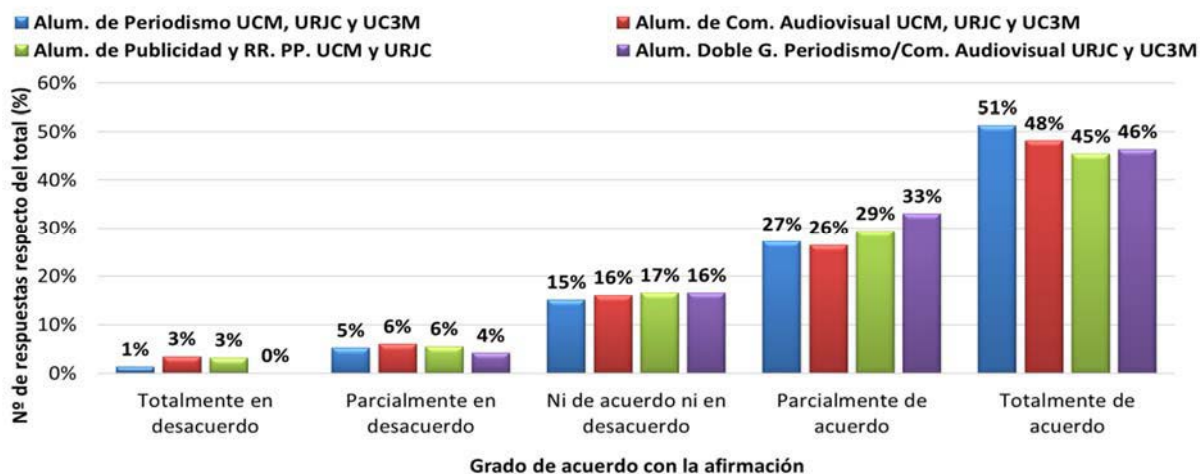


Figura 1313

Cruce de preguntas B.06 y D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente

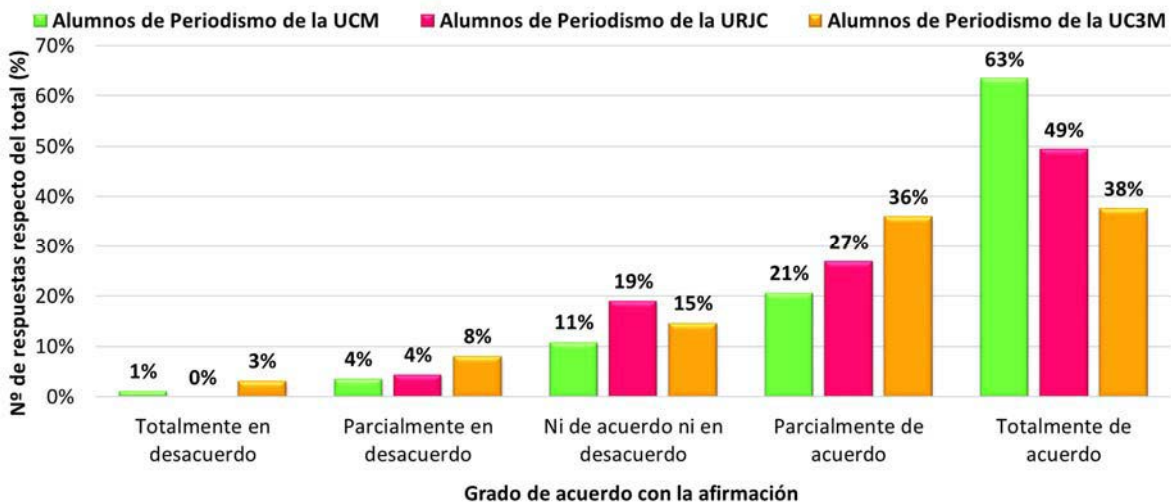


Figura 1314

Cruce de preguntas B.06 y D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente

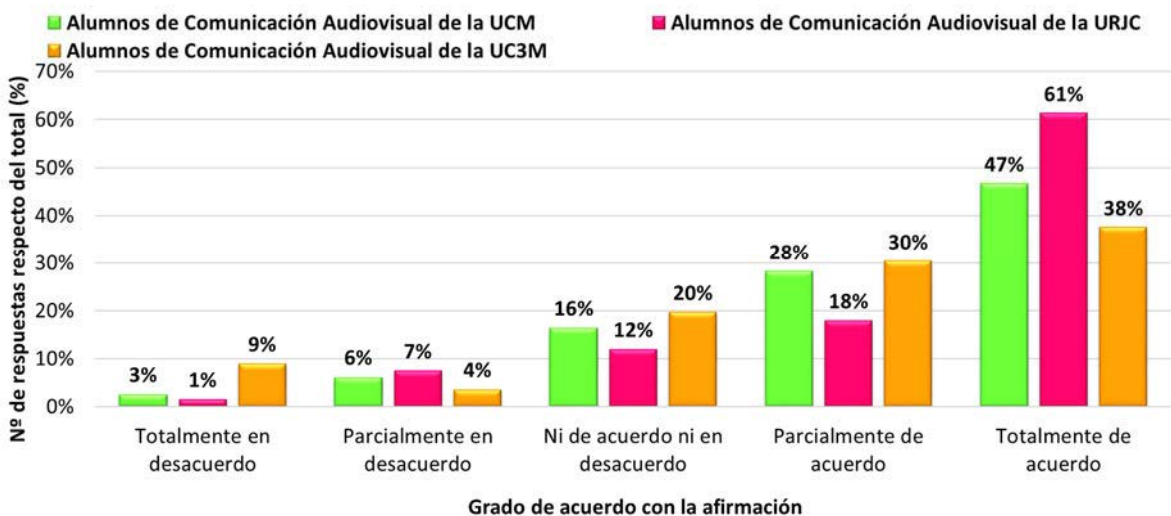


Figura 1315

Cruce de preguntas B.06 y D.05 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente

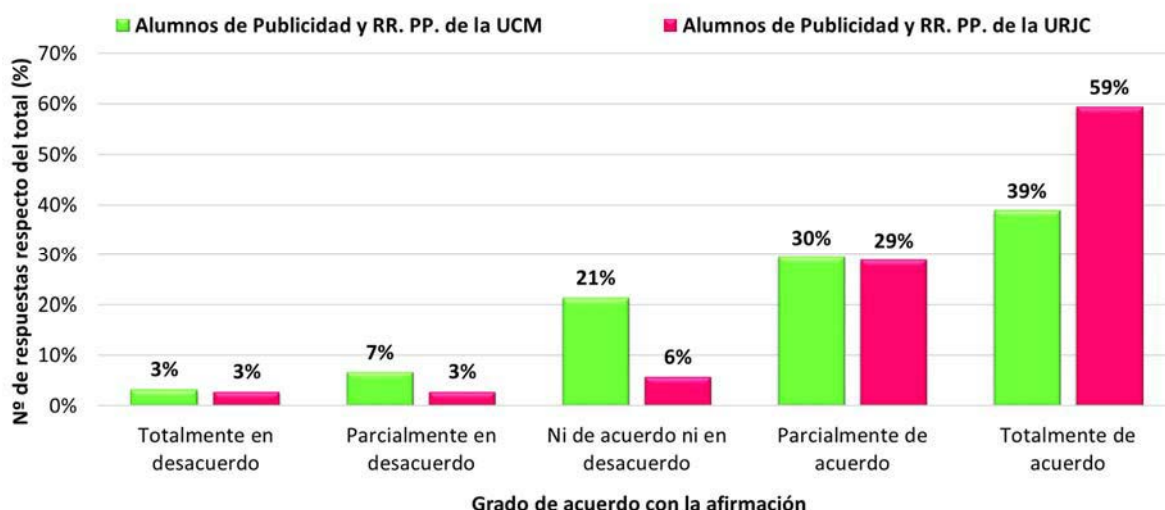
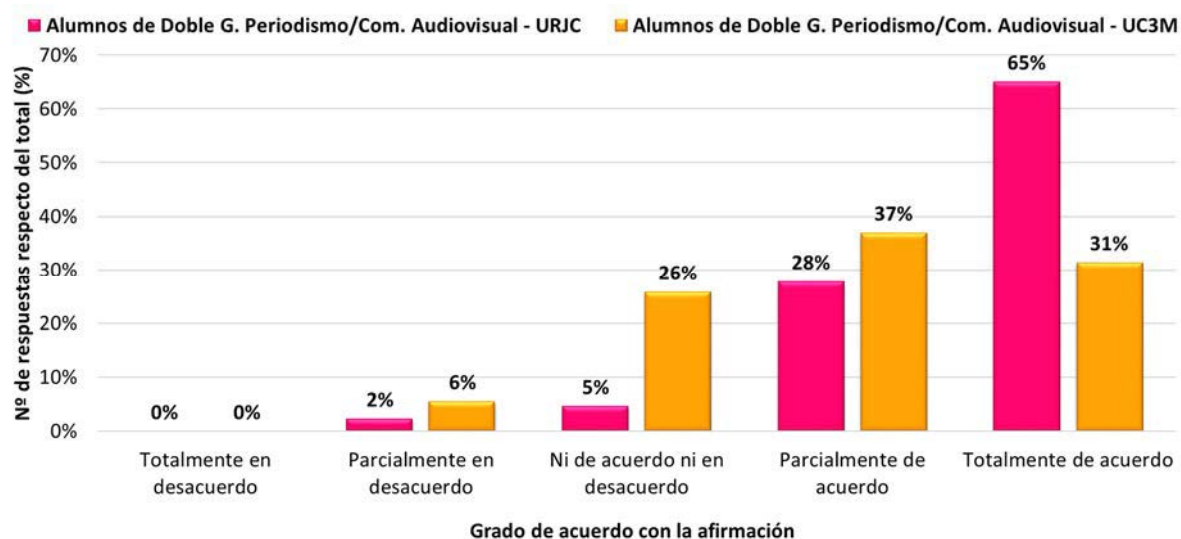


Figura 1316

Cruce de preguntas B.06 y D.05 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente



C.5.9 Cruce de las preguntas B.06 y D.08

Figura 1317

Cruce de preguntas B.06 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

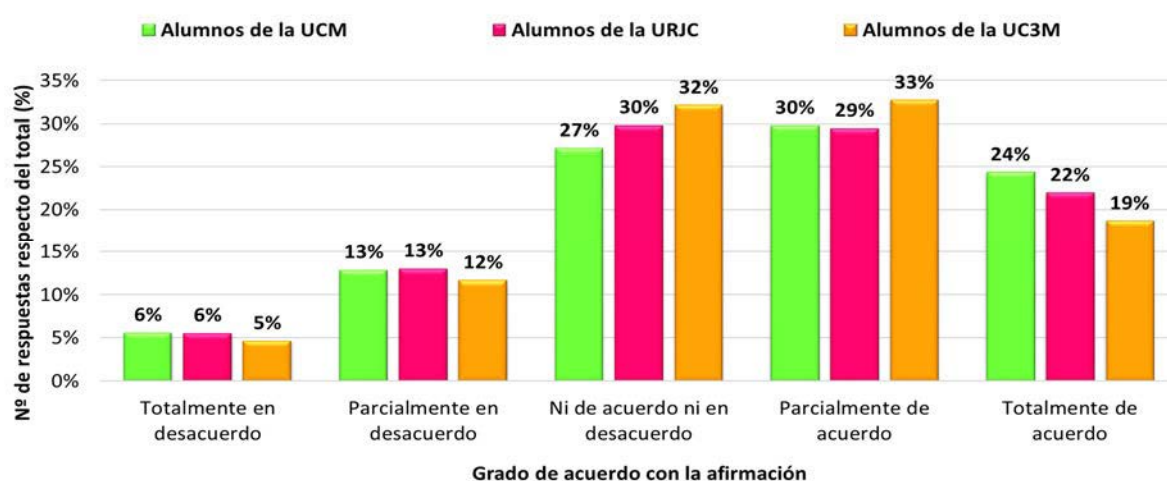


Figura 1318

Cruce de preguntas B.06 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

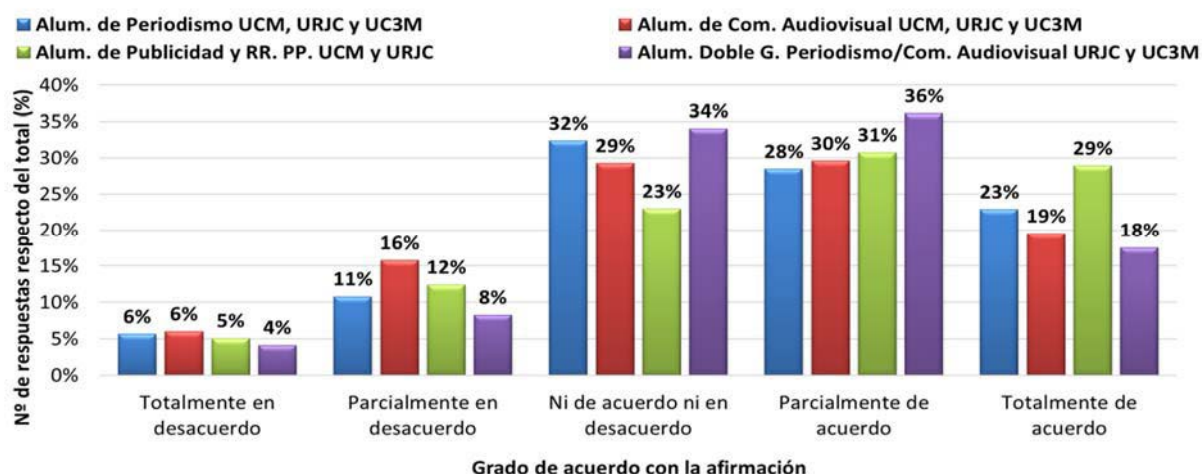


Figura 1319

Cruce de preguntas B.06 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

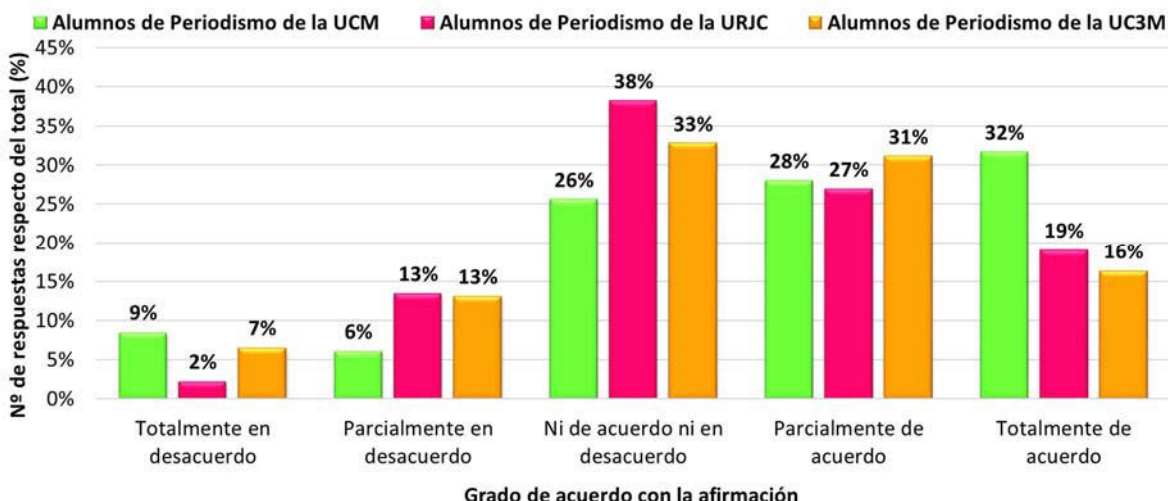


Figura 1320

Cruce de preguntas B.06 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

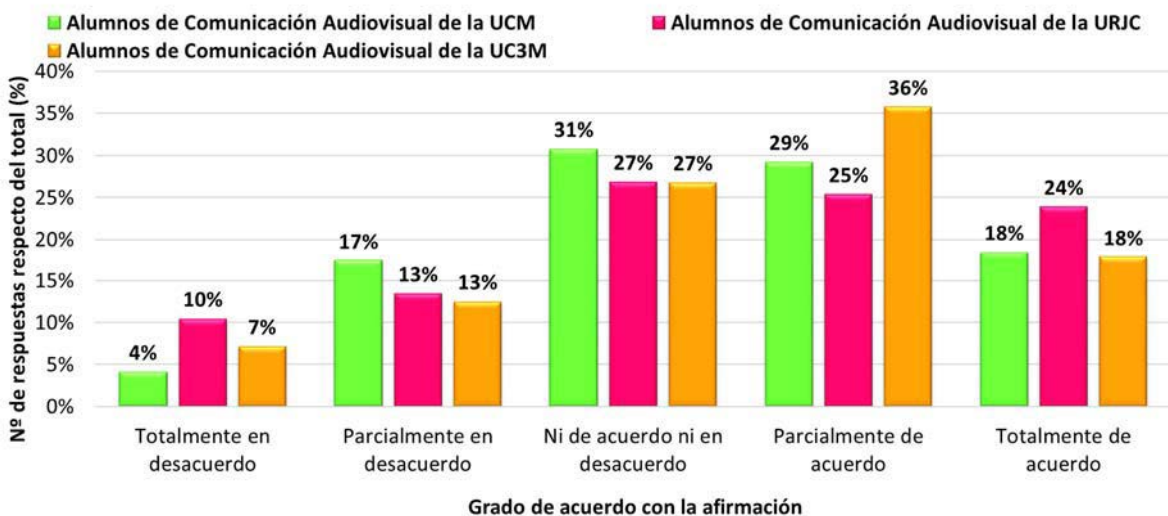


Figura 1321

Cruce de preguntas B.06 y D.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

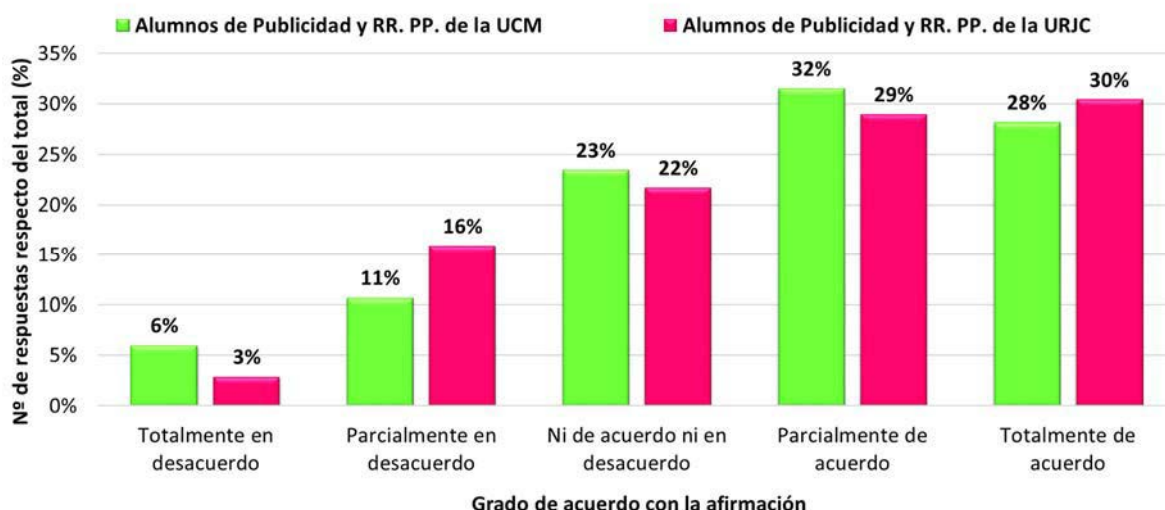
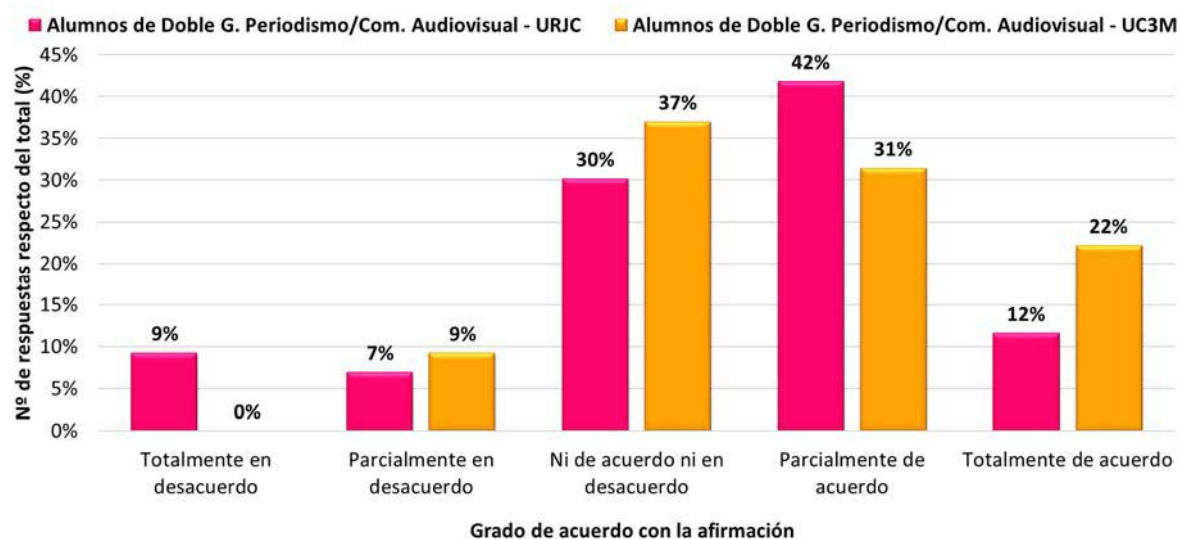


Figura 1322

Cruce de preguntas B.06 y D.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que los profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones



C.5.10 Cruce de las preguntas B.07 y D.07

Figura 1323

Cruce de preguntas B.07 y D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores busquen que el alumno sea más autónomo piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, a medida que avanzase su etapa universitaria, aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

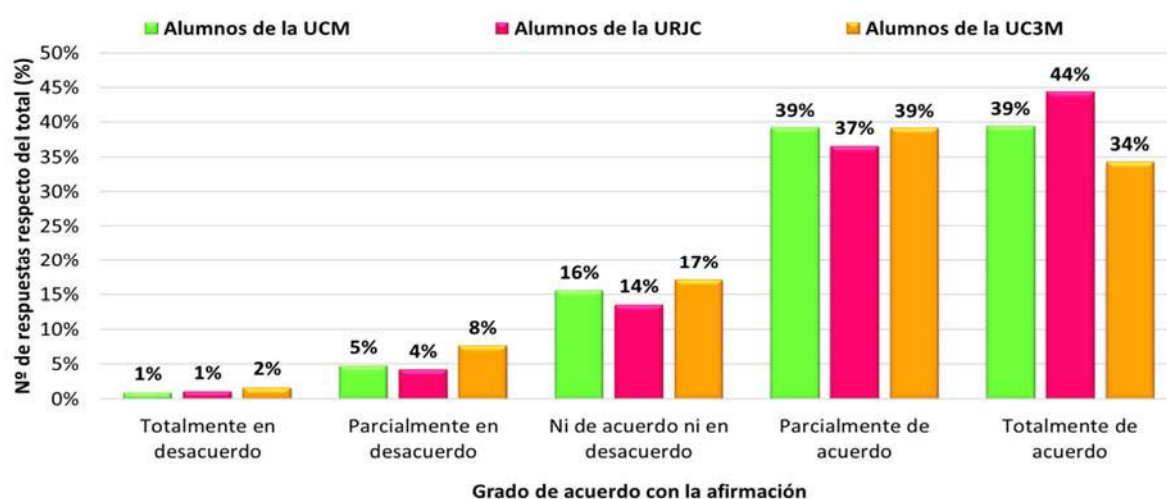


Figura 1324

Cruce de preguntas B.07 y D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores busquen que el alumno sea más autónomo piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, a medida que avanzase su etapa universitaria, aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

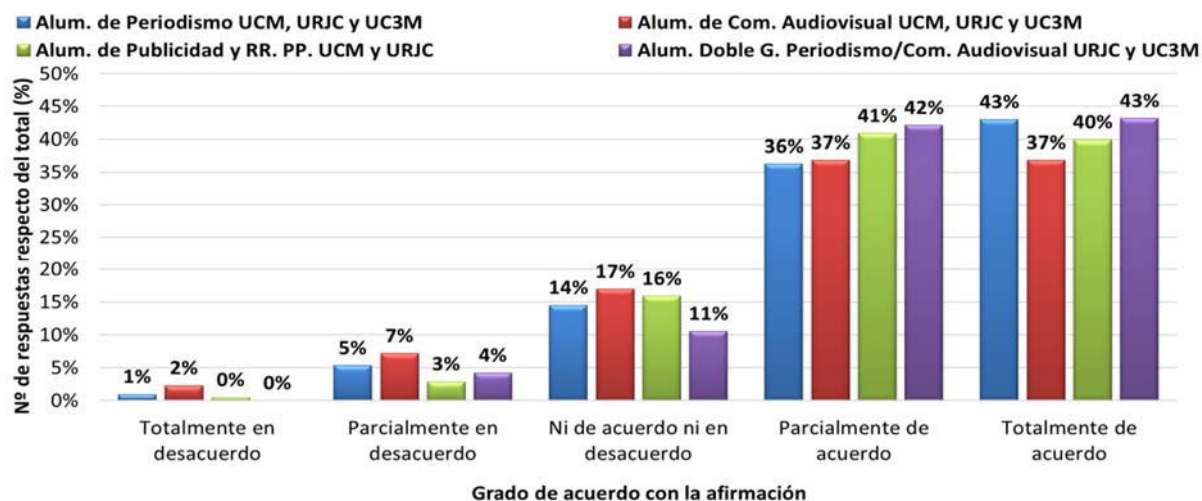


Figura 1325

Cruce de preguntas B.07 y D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores busquen que el alumno sea más autónomo piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, a medida que avanzase su etapa universitaria, aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

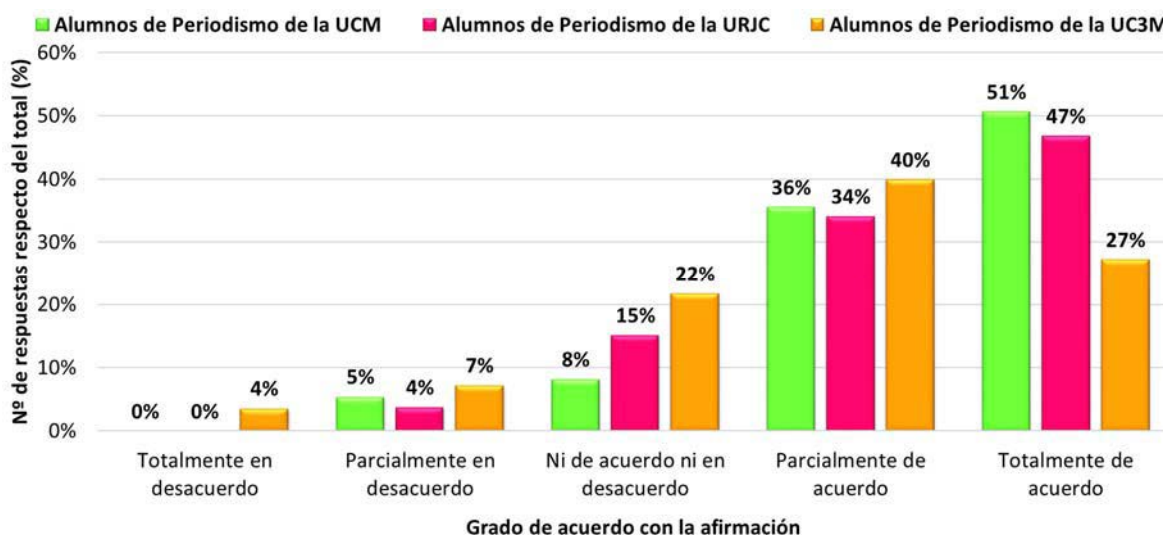


Figura 1326

Cruce de preguntas B.07 y D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores busquen que el alumno sea más autónomo piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, a medida que avanzase su etapa universitaria, aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

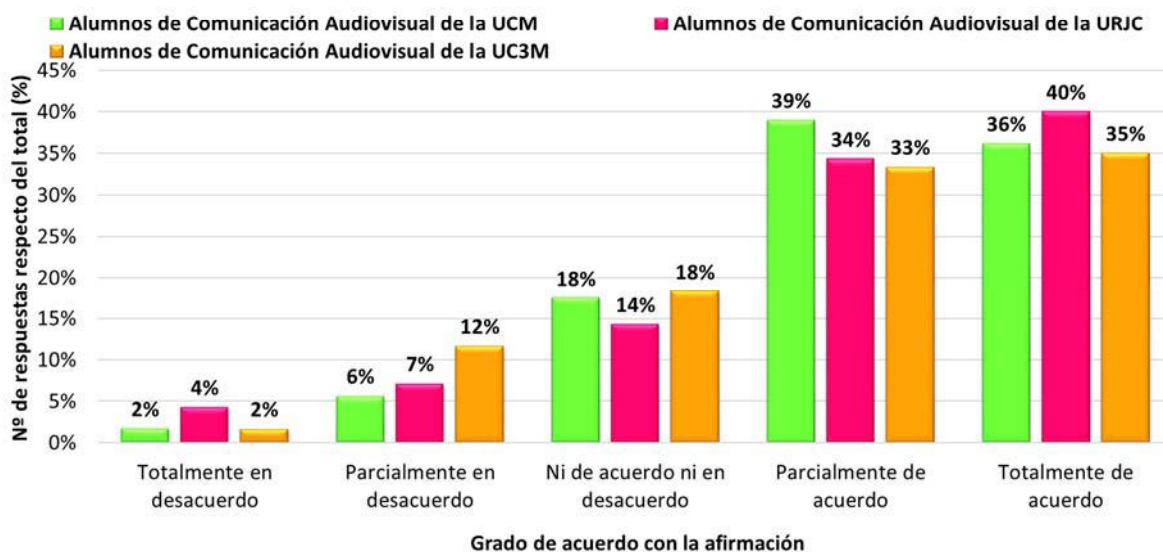


Figura 1327

Cruce de preguntas B.07 y D.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores busquen que el alumno sea más autónomo piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, a medida que avanzase su etapa universitaria, aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

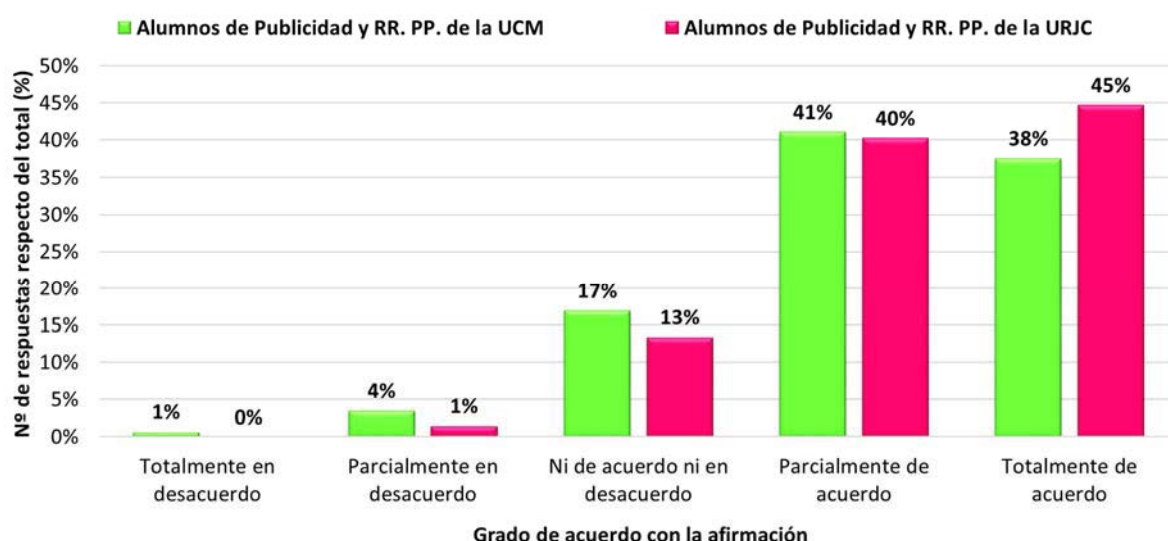
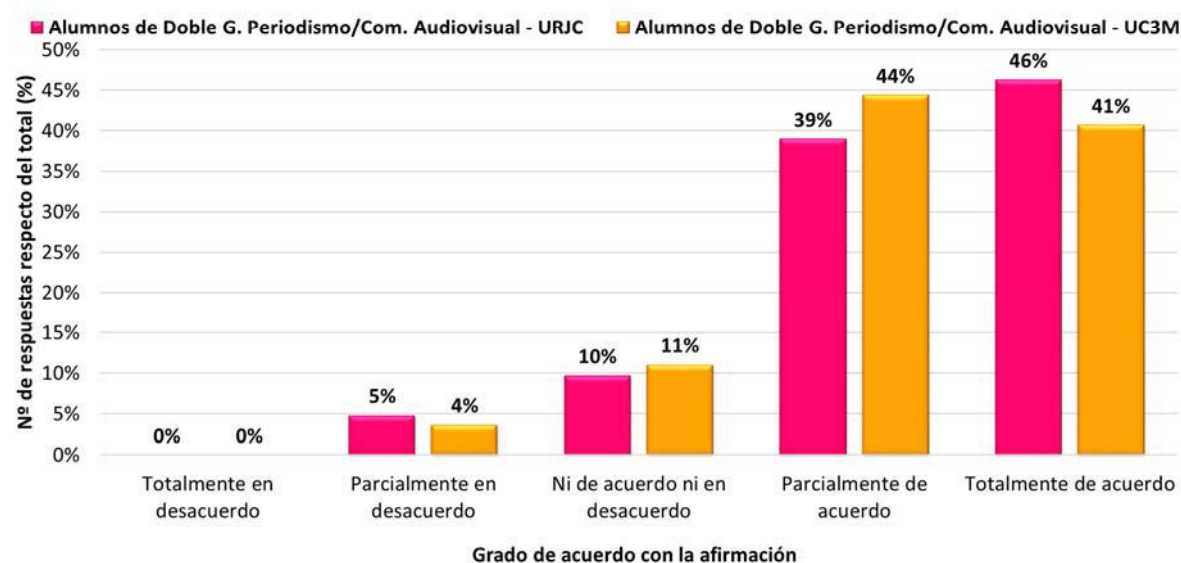


Figura 1328

Cruce de preguntas B.07 y D.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores busquen que el alumno sea más autónomo piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, a medida que avanzase su etapa universitaria, aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor



C.5.11 Cruce de las preguntas B.07 y D.08

Figura 1329

Cruce de preguntas B.07 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores busquen que el alumno sea más autónomo piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

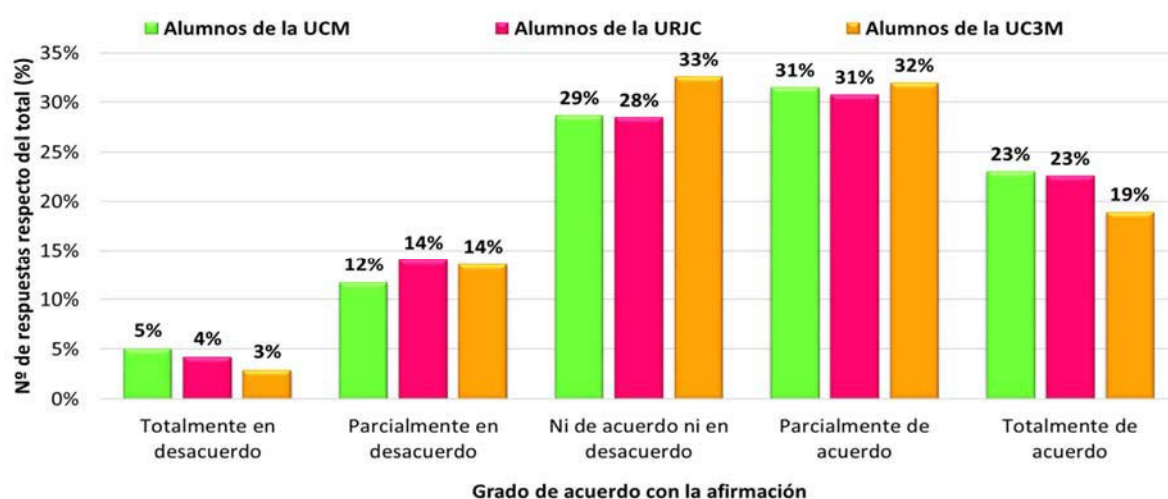


Figura 1330

Cruce de preguntas B.07 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores busquen que el alumno sea más autónomo piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

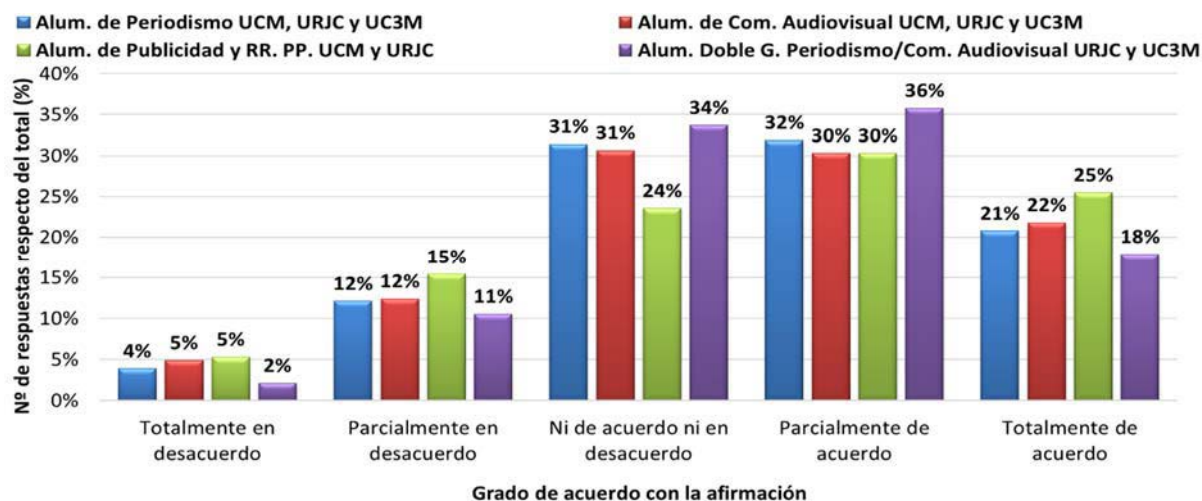


Figura 1331

Cruce de preguntas B.07 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores busquen que el alumno sea más autónomo piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

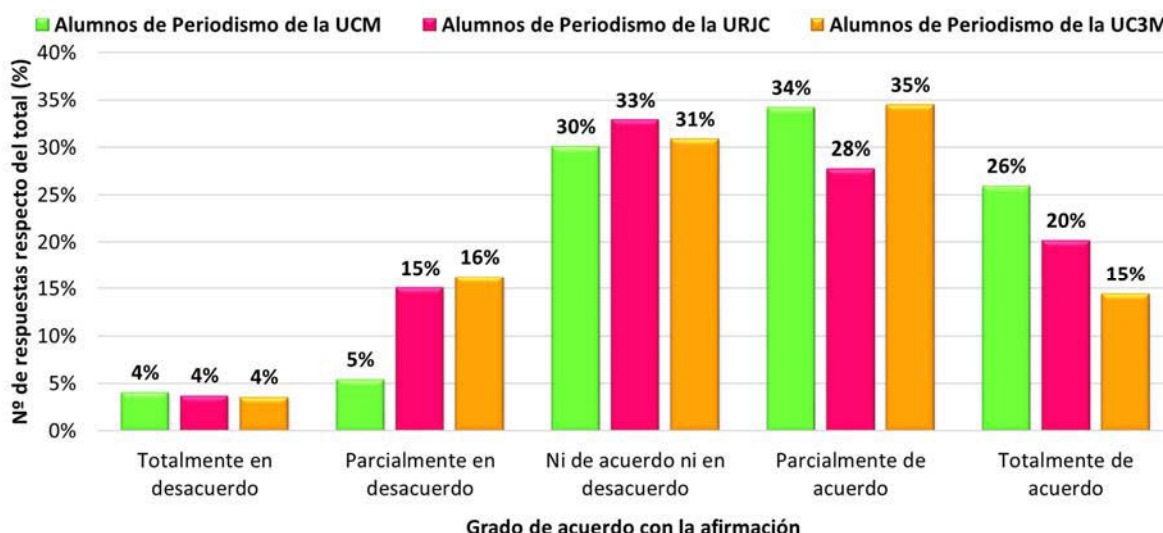


Figura 1332

Cruce de preguntas B.07 y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores busquen que el alumno sea más autónomo piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

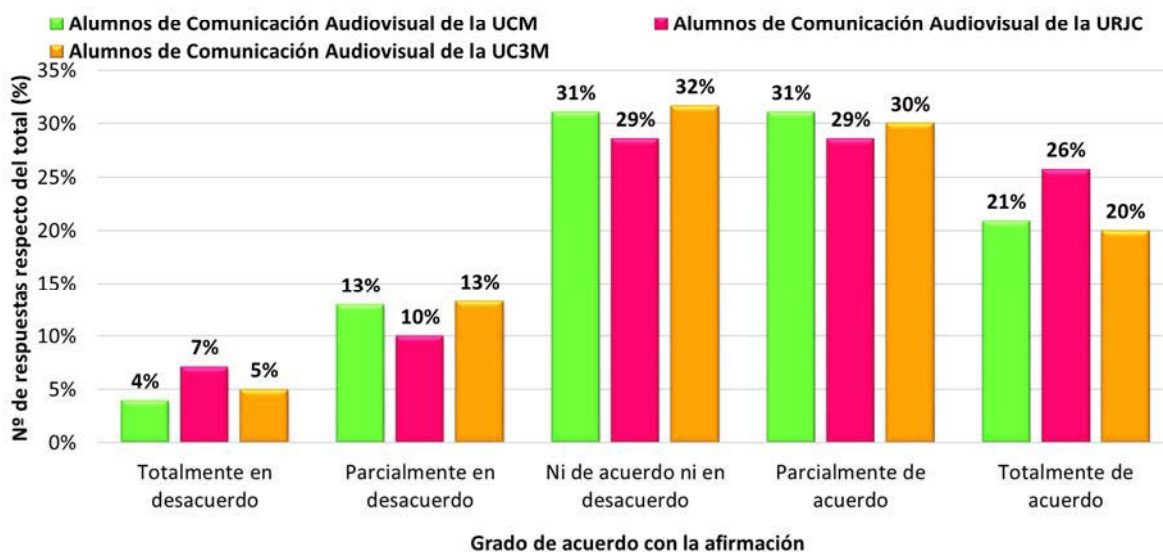


Figura 1333

Cruce de preguntas B.07 y D.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores busquen que el alumno sea más autónomo piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

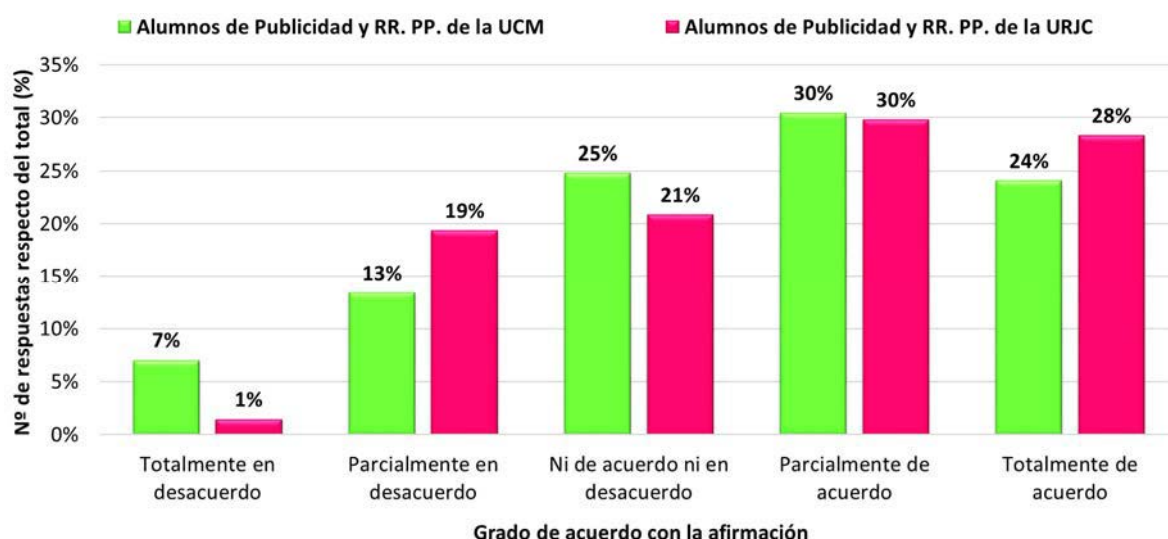
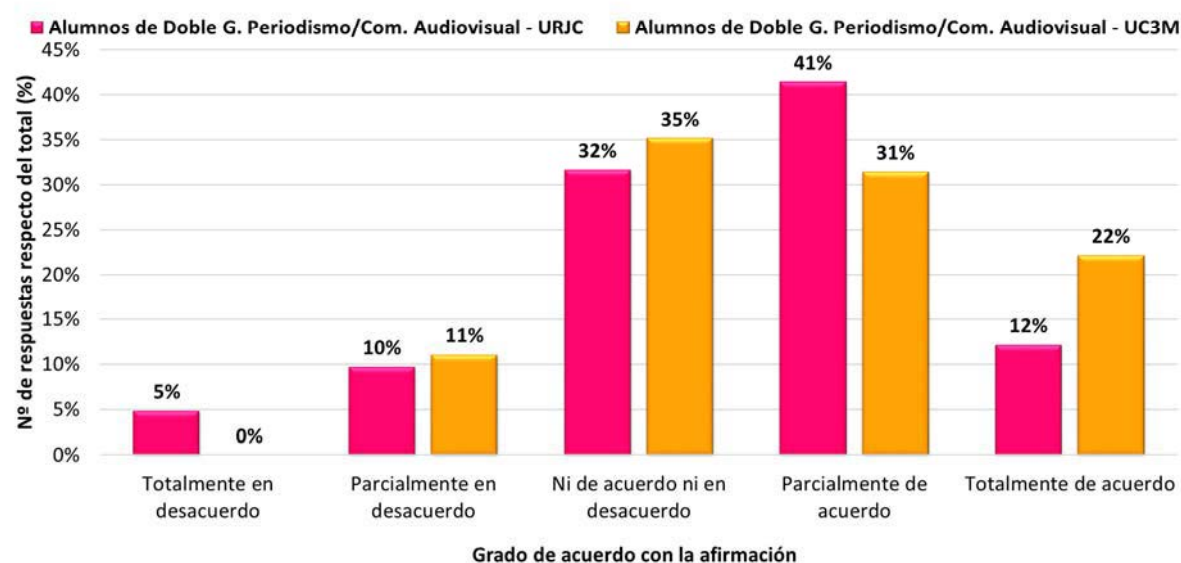


Figura 1334

Cruce de preguntas B.07 y D.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores busquen que el alumno sea más autónomo piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones



C.5.12 Cruce de las preguntas B.08 y D.10

Figura 1335

Cruce de preguntas B.08 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

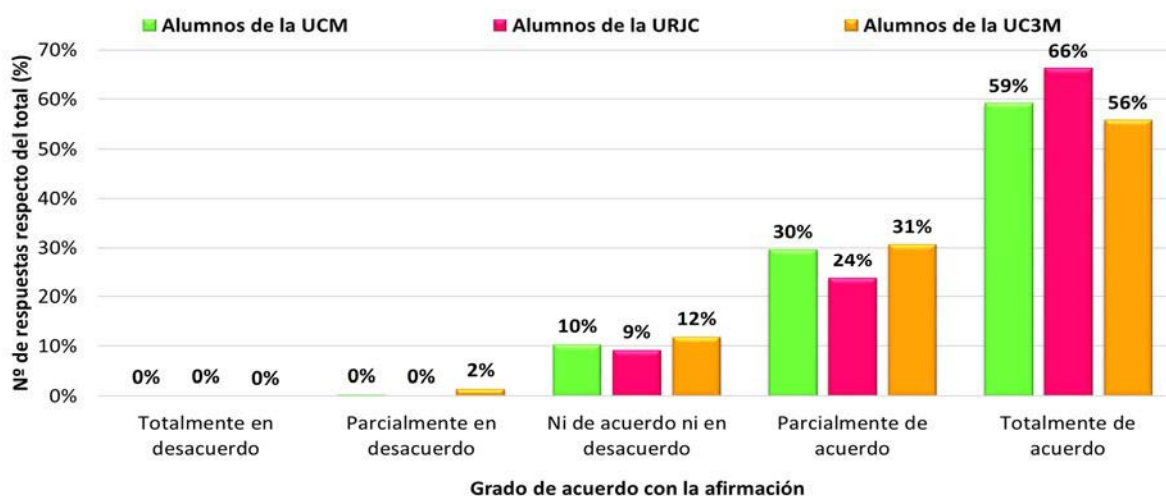


Figura 1336

Cruce de preguntas B.08 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

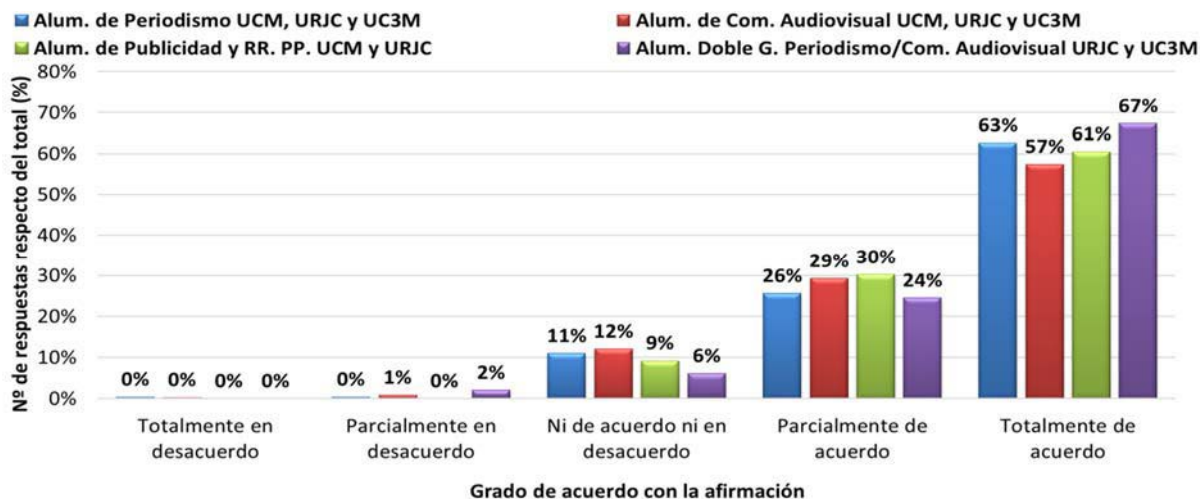


Figura 1337

Cruce de preguntas B.08 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

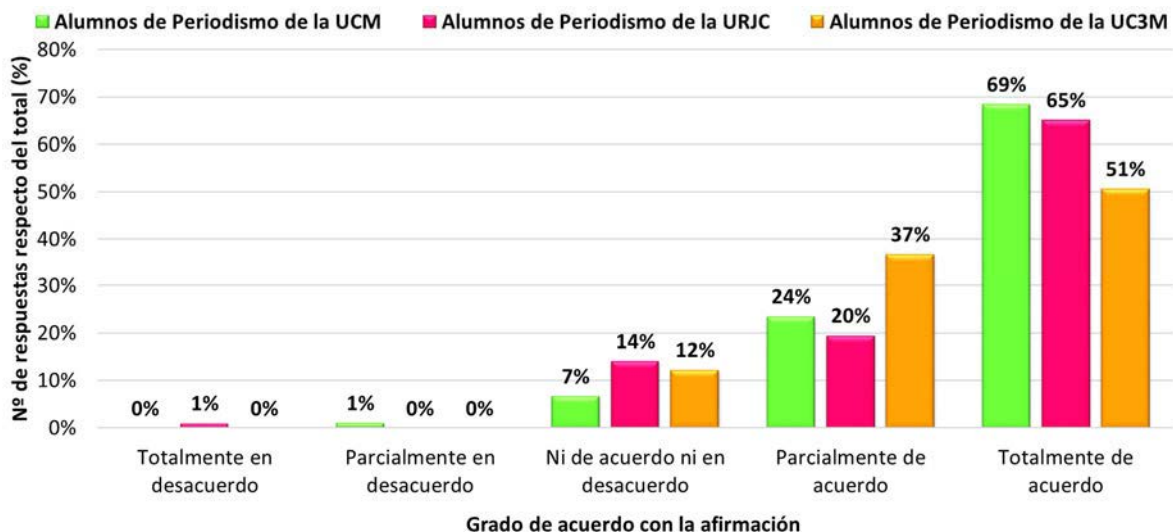


Figura 1338

Cruce de preguntas B.08 y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

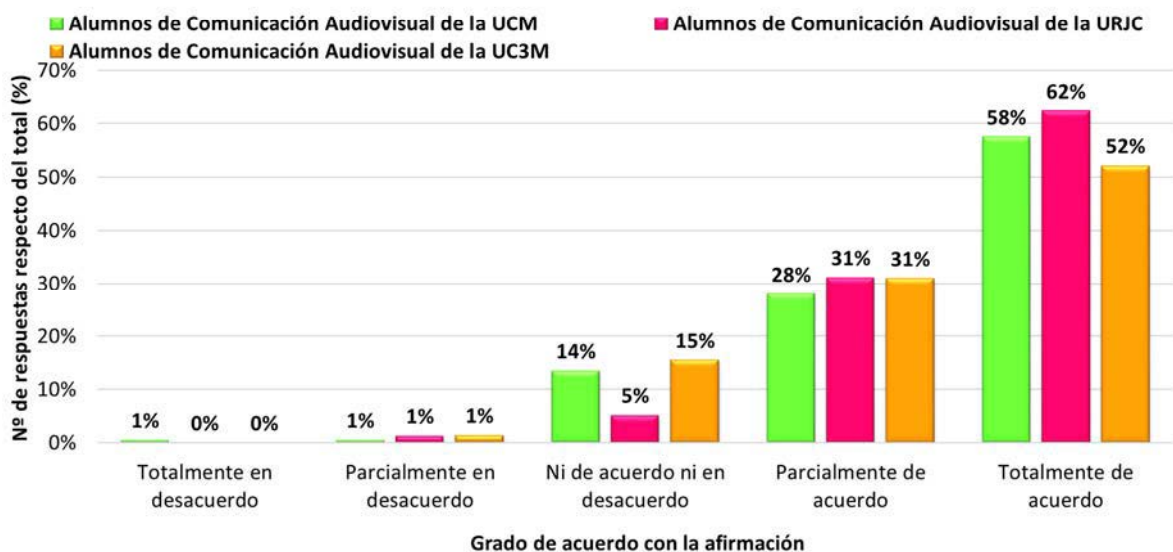


Figura 1339

Cruce de preguntas B.08 y D.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

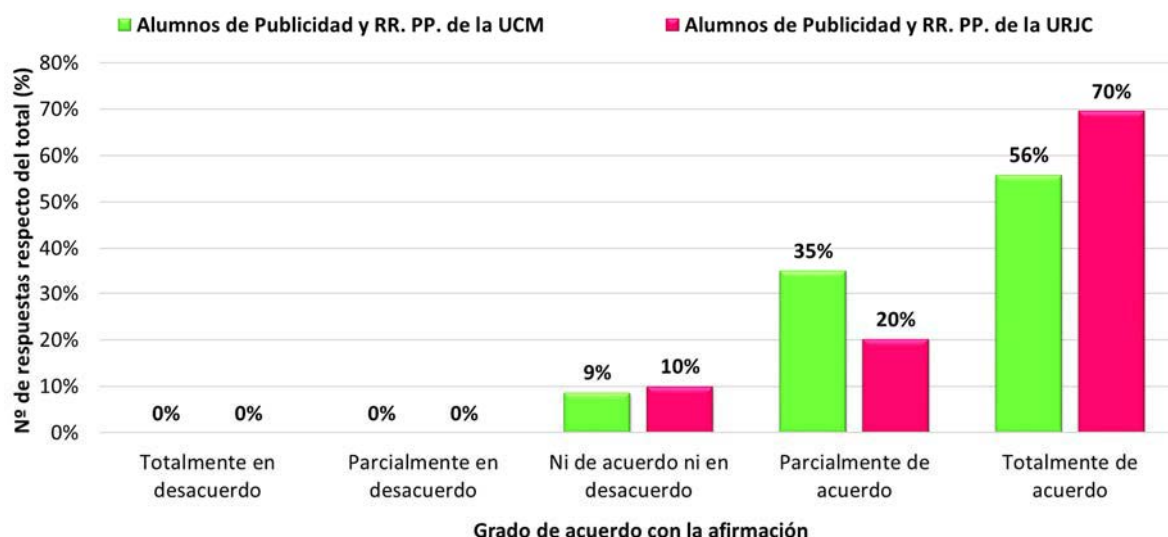
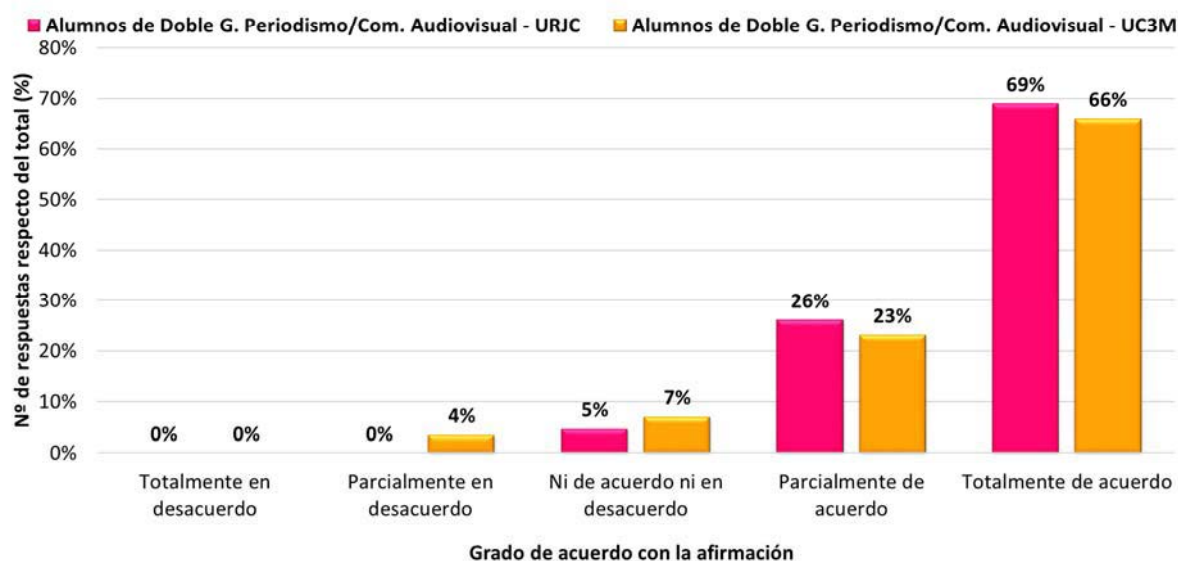


Figura 1340

Cruce de preguntas B.08 y D.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con que sus profesores le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes



C.6 Cruce de preguntas del bloque E frente a bloques A/B

C.6.1 Cruce de las preguntas E.01 y A.11

Figura 1341

Cruce de preguntas E.01 y A.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

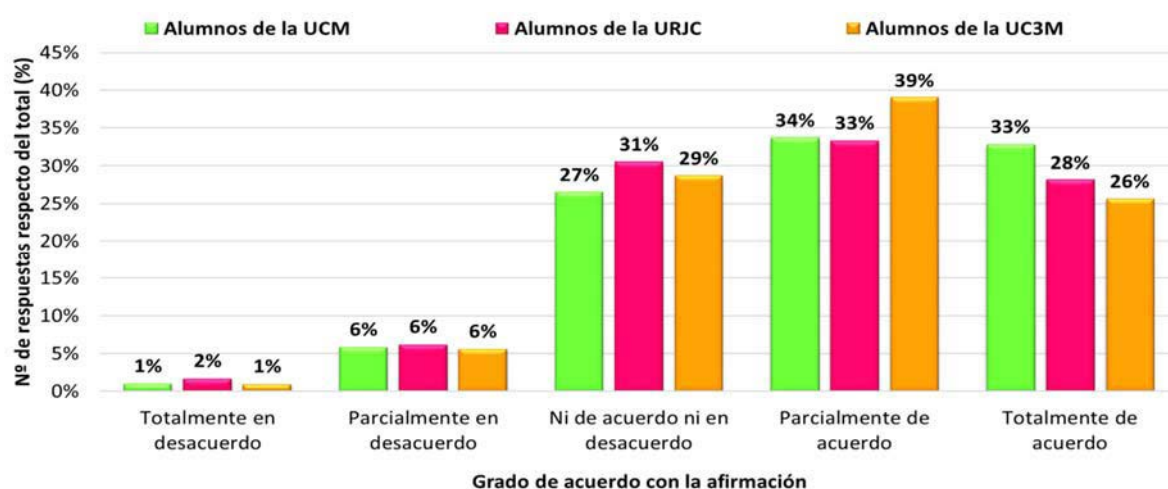


Figura 1342

Cruce de preguntas E.01 y A.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

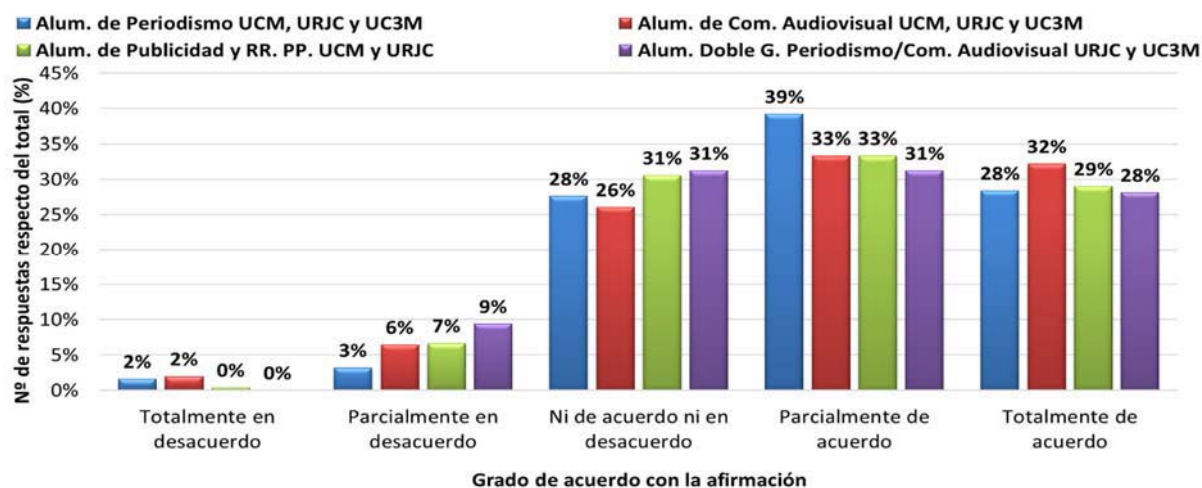


Figura 1343

Cruce de preguntas E.01 y A.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

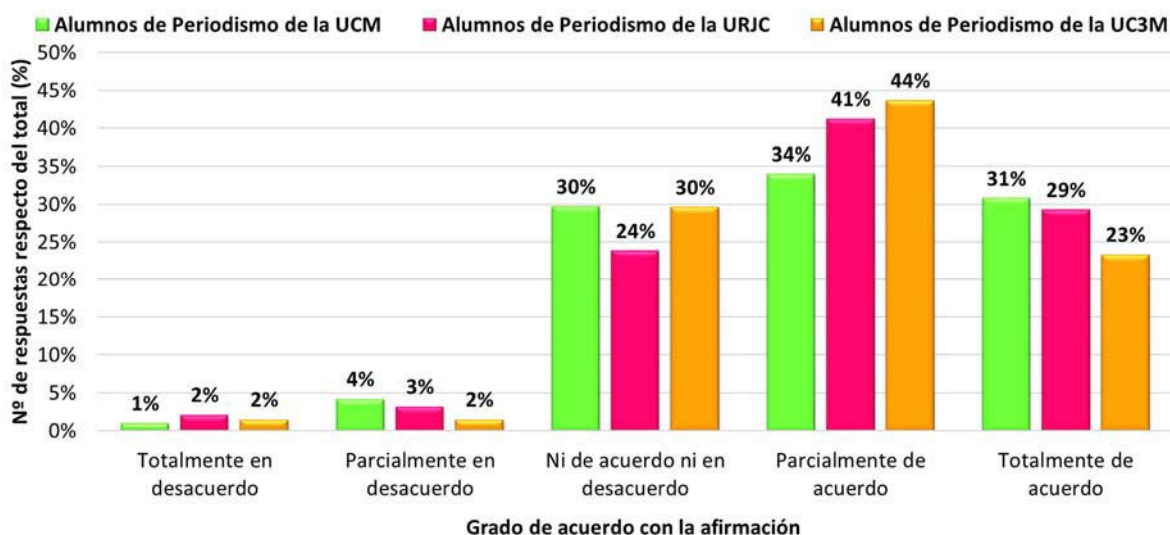


Figura 1344

Cruce de preguntas E.01 y A.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

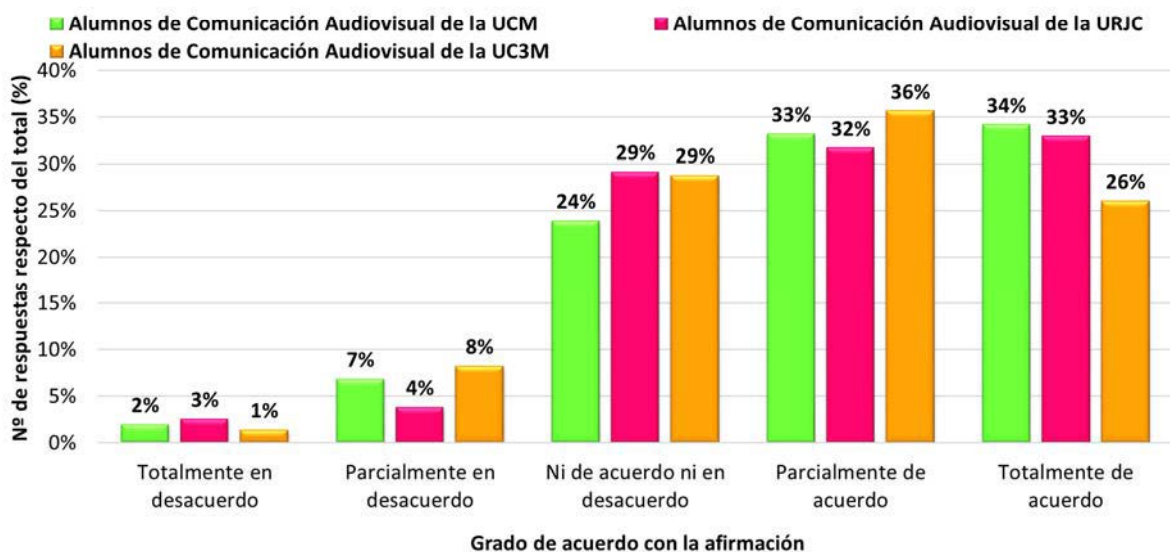


Figura 1345

Cruce de preguntas E.01 y A.11 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos

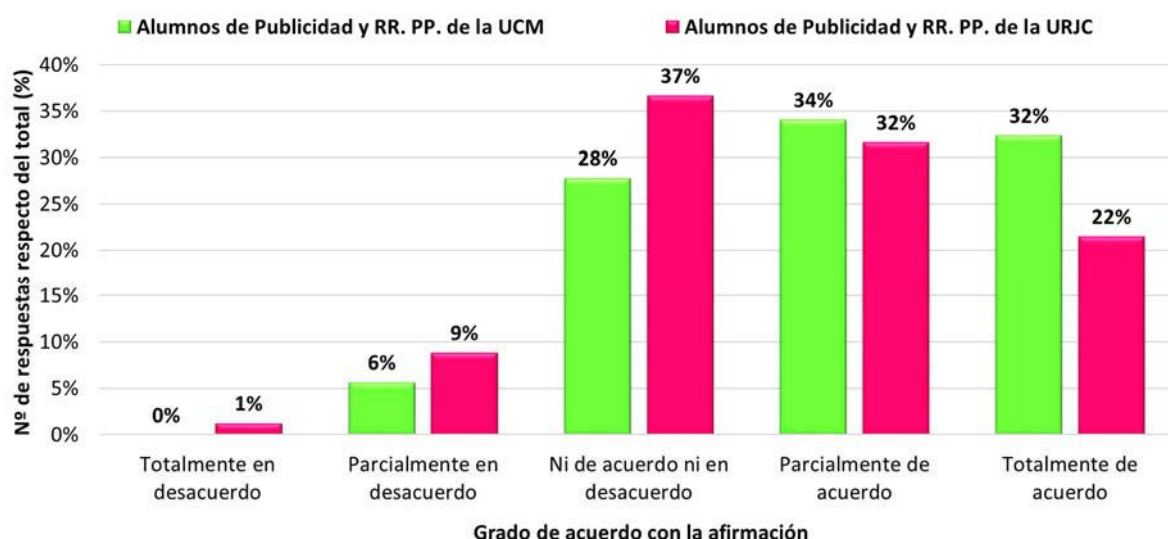


Figura 1346

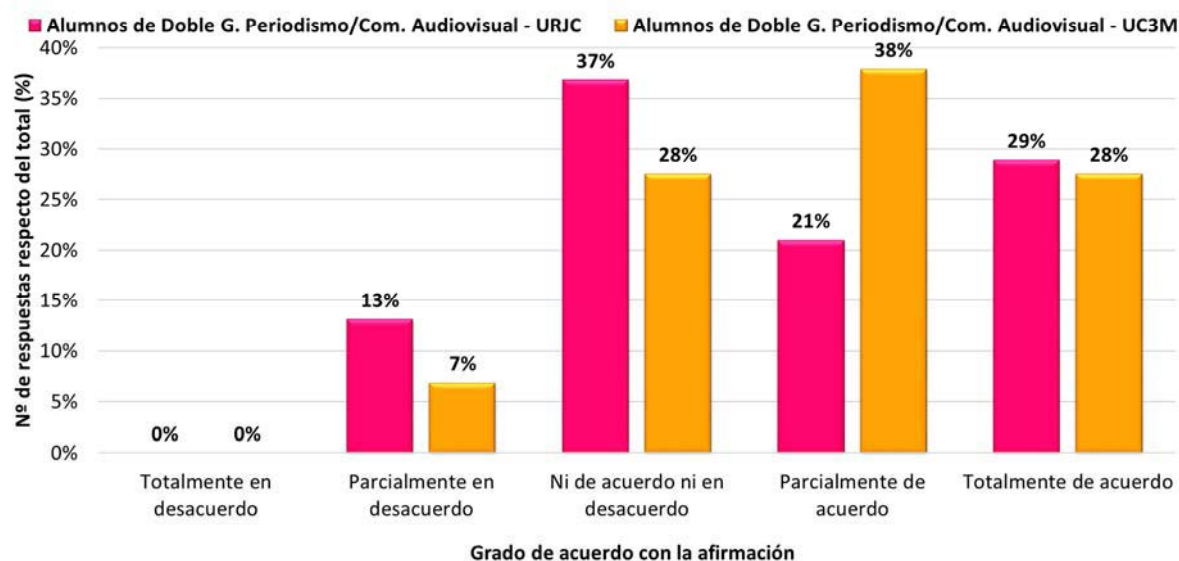
Cruce de preguntas E.01 y A.11 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

fomenten la realización de tareas que impliquen la participación de todos



C.6.2 Cruce de las preguntas E.01 y A.15

Figura 1347

Cruce de preguntas E.01 y A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le motiven en su proceso de aprendizaje

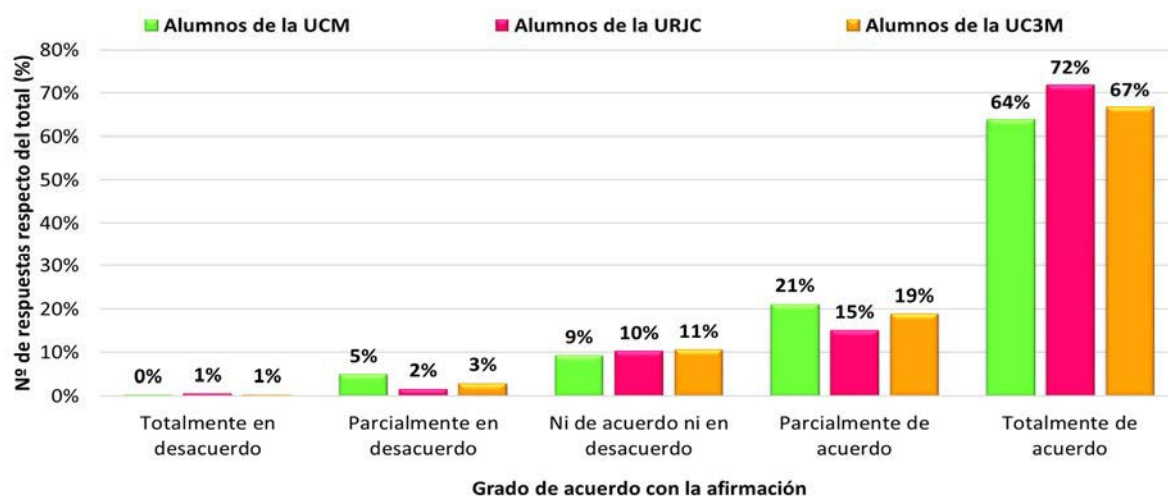


Figura 1348

Cruce de preguntas E.01 y A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le motiven en su proceso de aprendizaje

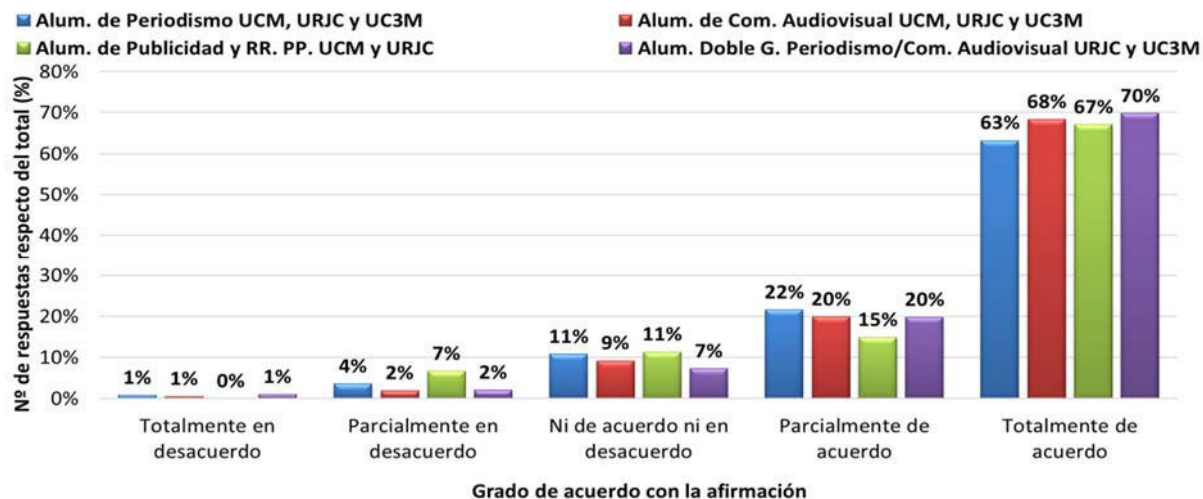


Figura 1349

Cruce de preguntas E.01 y A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje

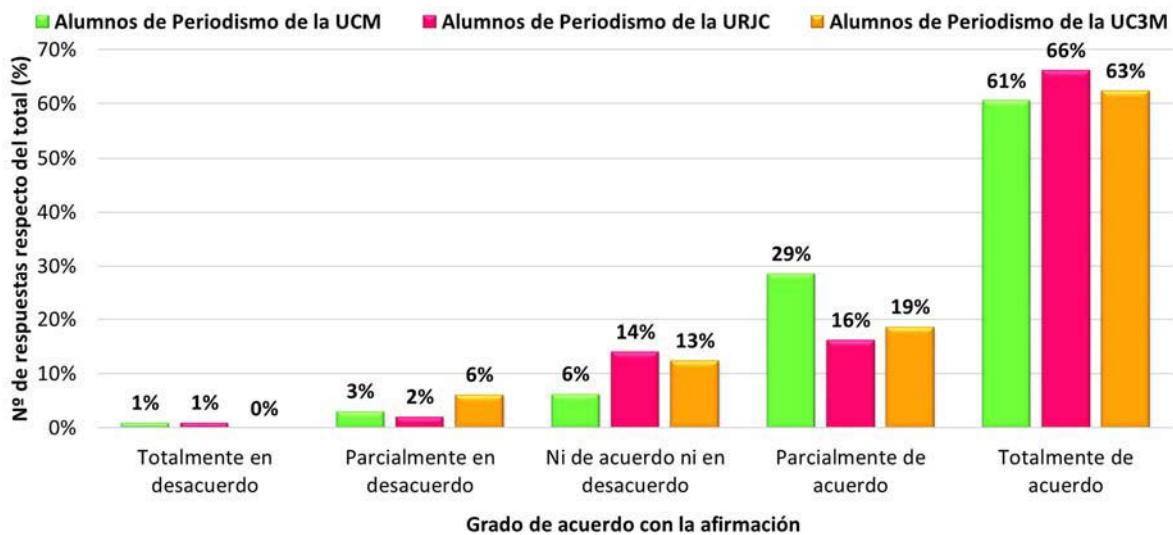


Figura 1350

Cruce de preguntas E.01 y A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores le motiven en su proceso de aprendizaje

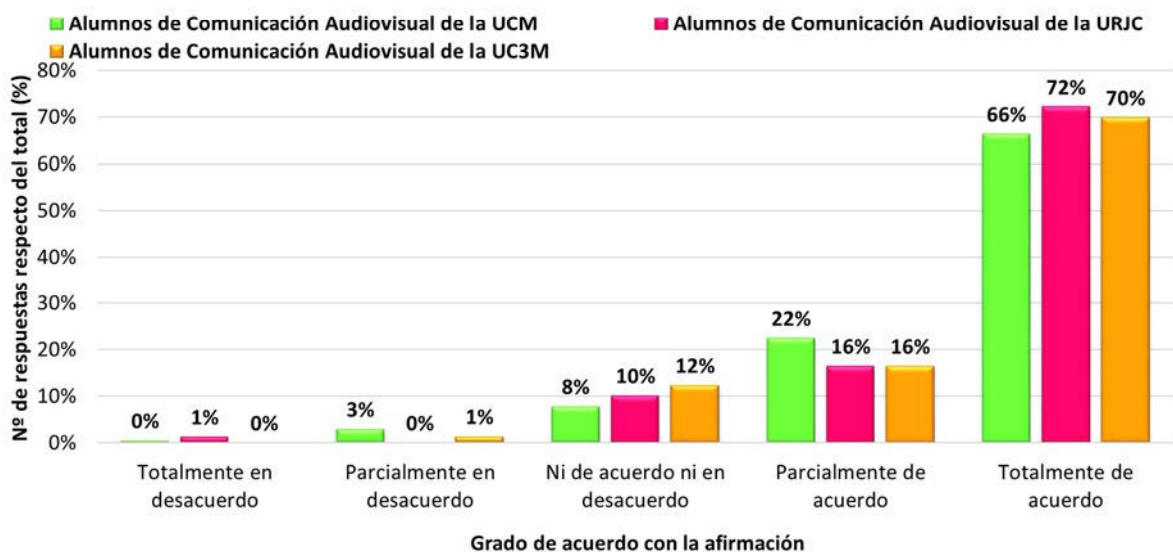


Figura 1351

Cruce de preguntas E.01 y A.15 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje
muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
le motiven en su proceso de aprendizaje

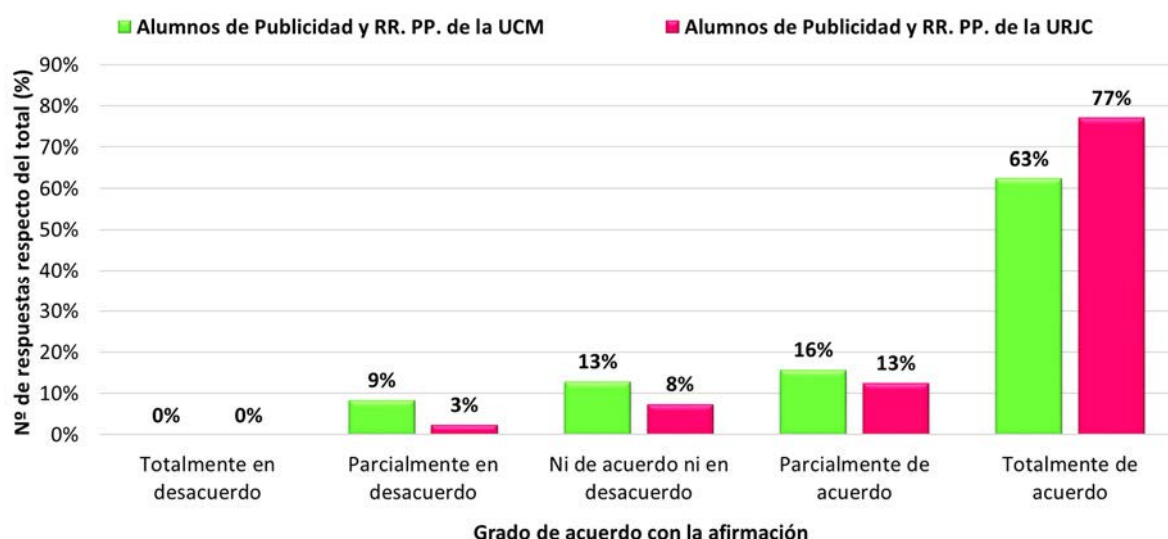
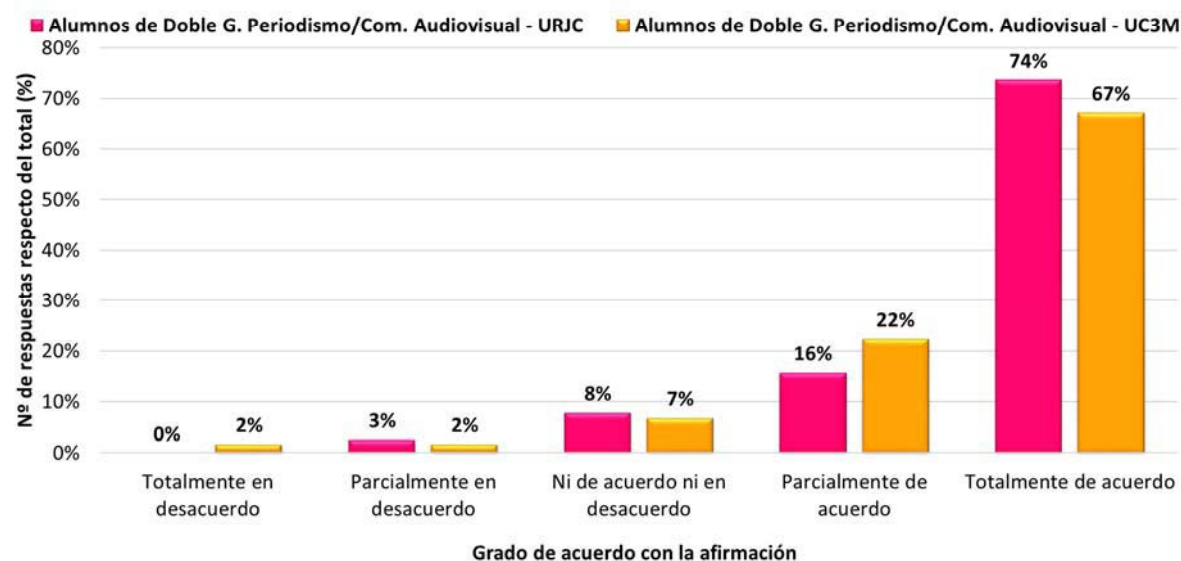


Figura 1352

Cruce de preguntas E.01 y A.15 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje
muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
le motiven en su proceso de aprendizaje



C.6.3 Cruce de las preguntas E.01 y B.03

Figura 1353

Cruce de preguntas E.01 y B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

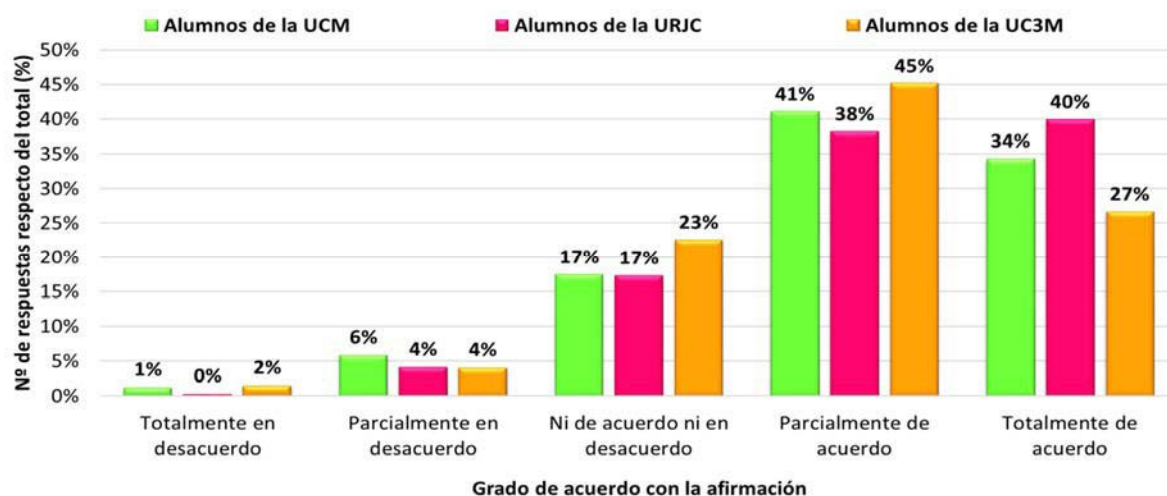


Figura 1354

Cruce de preguntas E.01 y B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

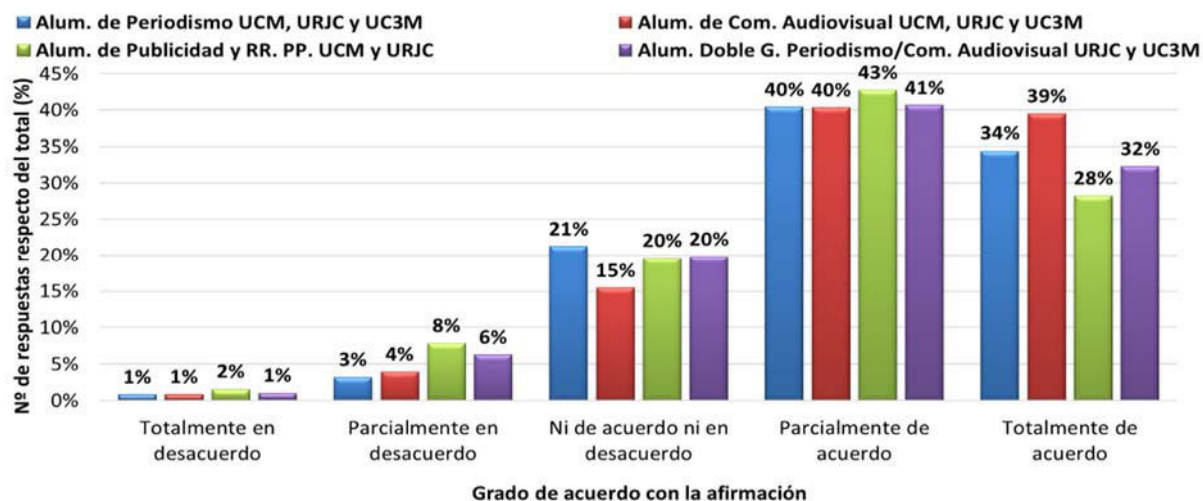


Figura 1355

Cruce de preguntas E.01 y B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

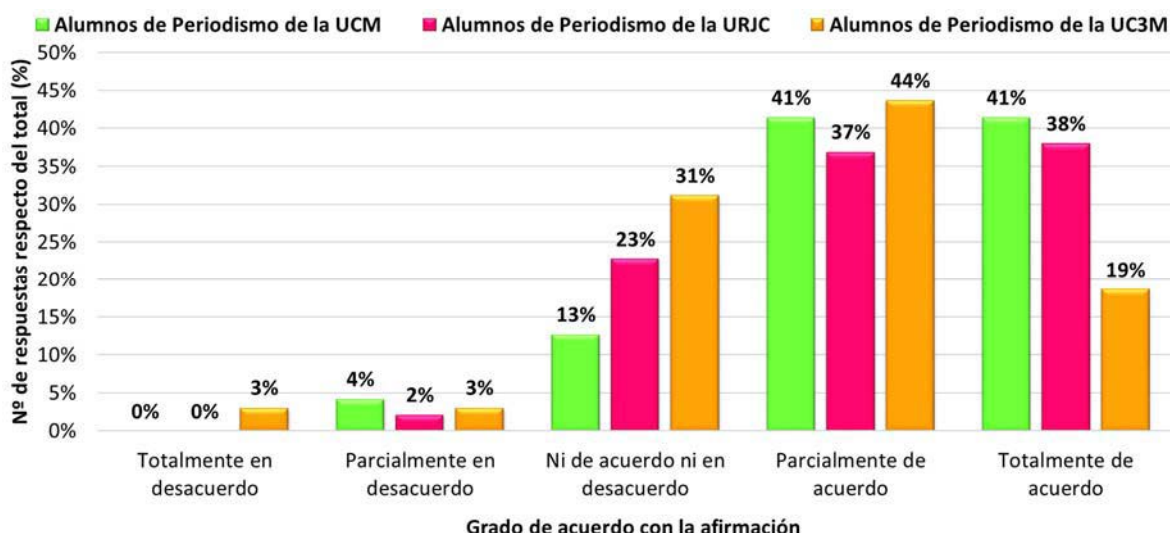


Figura 1356

Cruce de preguntas E.01 y B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

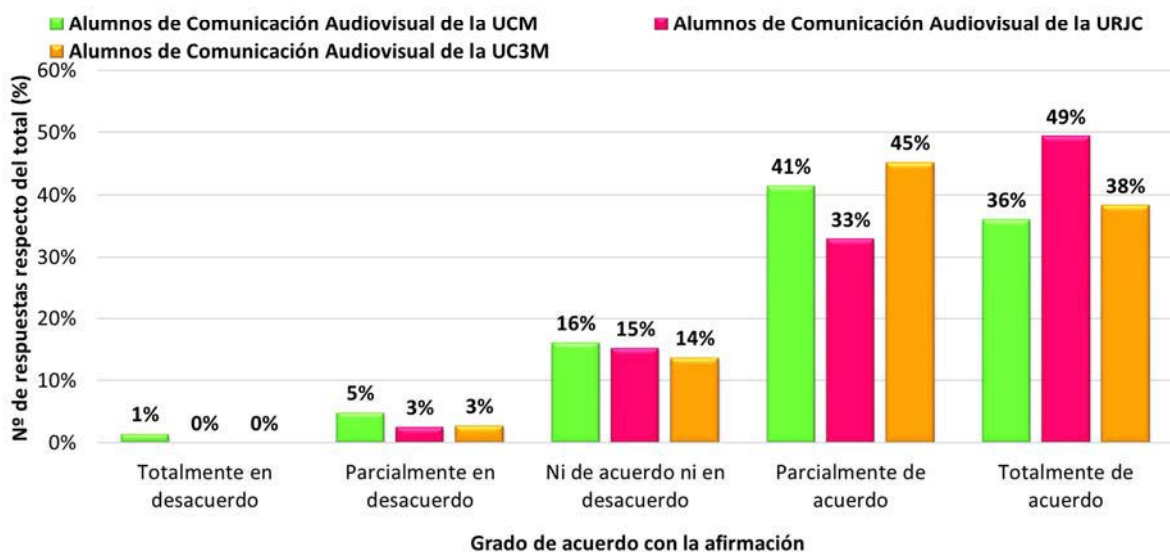


Figura 1357

Cruce de preguntas E.01 y B.03 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje
muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

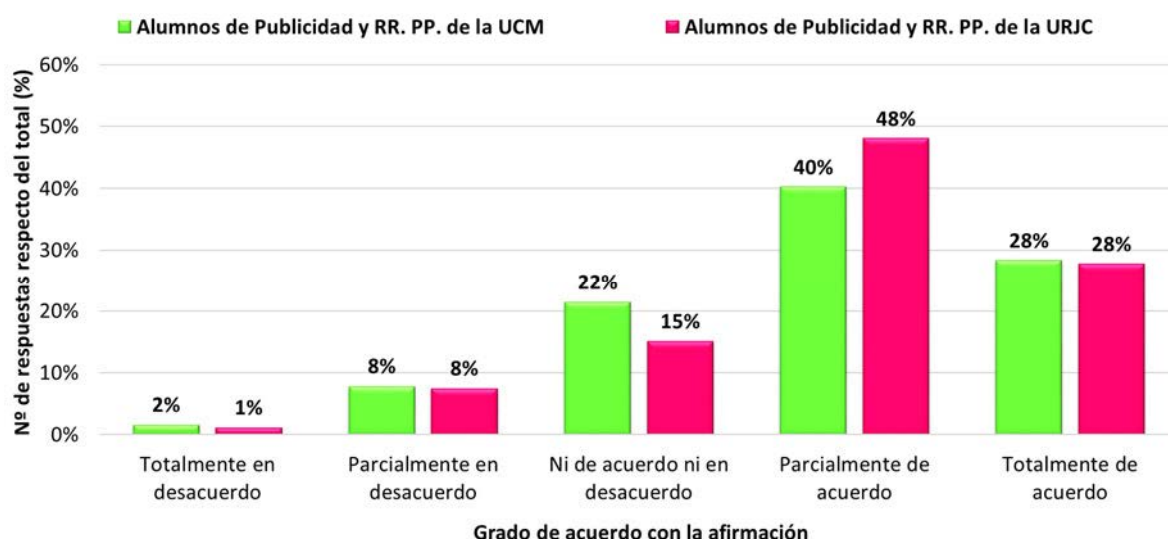
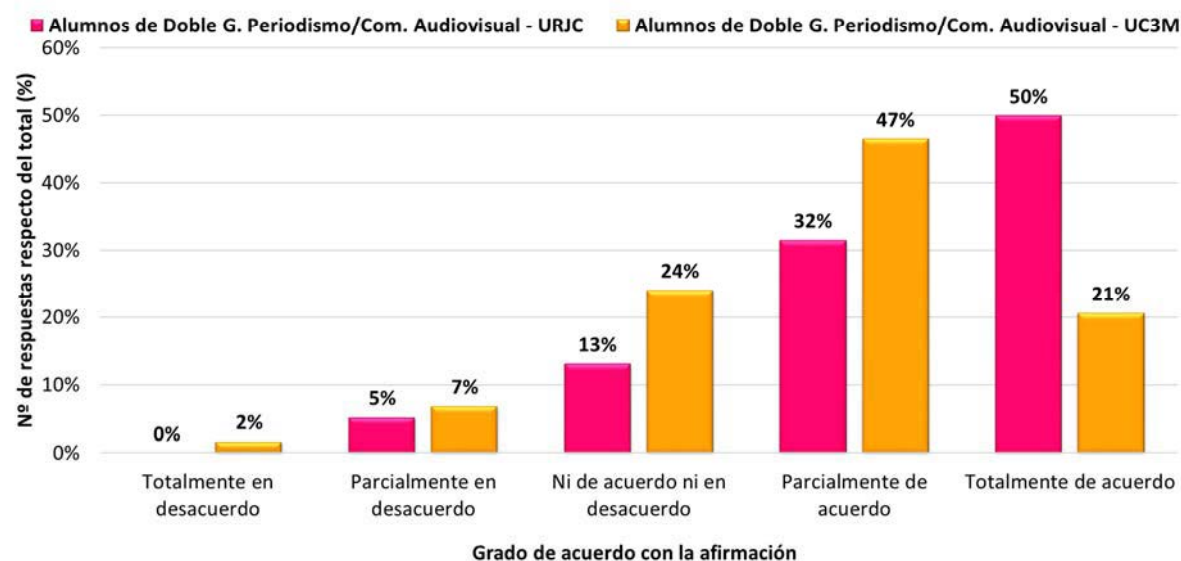


Figura 1358

Cruce de preguntas E.01 y B.03 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje
muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje



C.6.4 Cruce de las preguntas E.01 y B.07

Figura 1359

Cruce de preguntas E.01 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 busquen que el alumno sea más autónomo

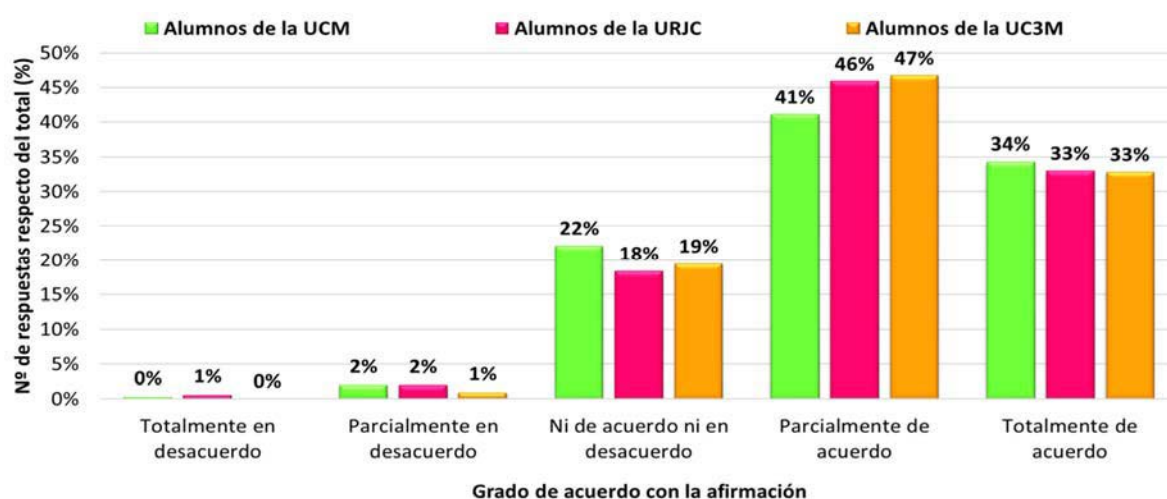


Figura 1360

Cruce de preguntas E.01 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 busquen que el alumno sea más autónomo

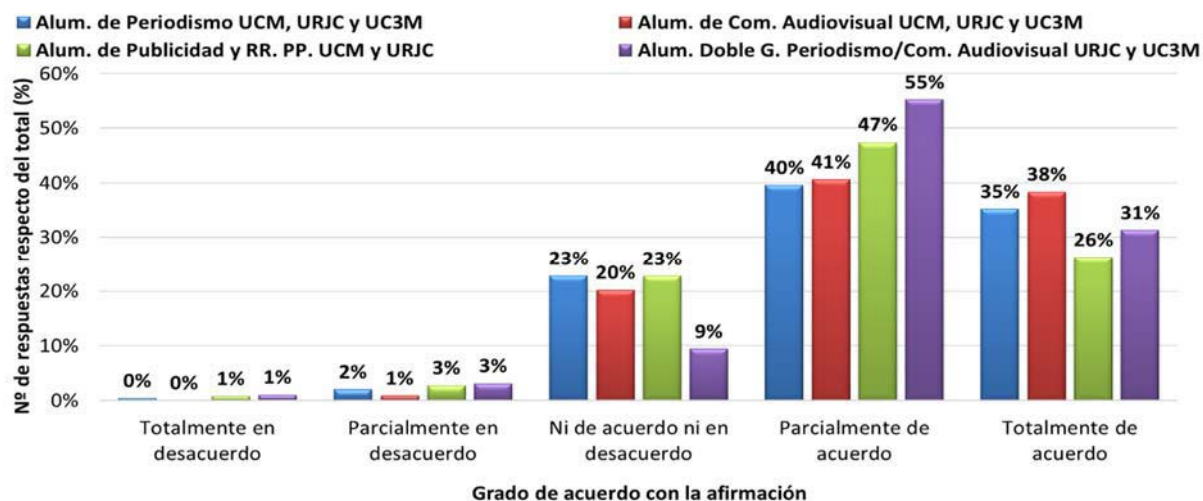


Figura 1361

Cruce de preguntas E.01 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores busquen que el alumno sea más autónomo

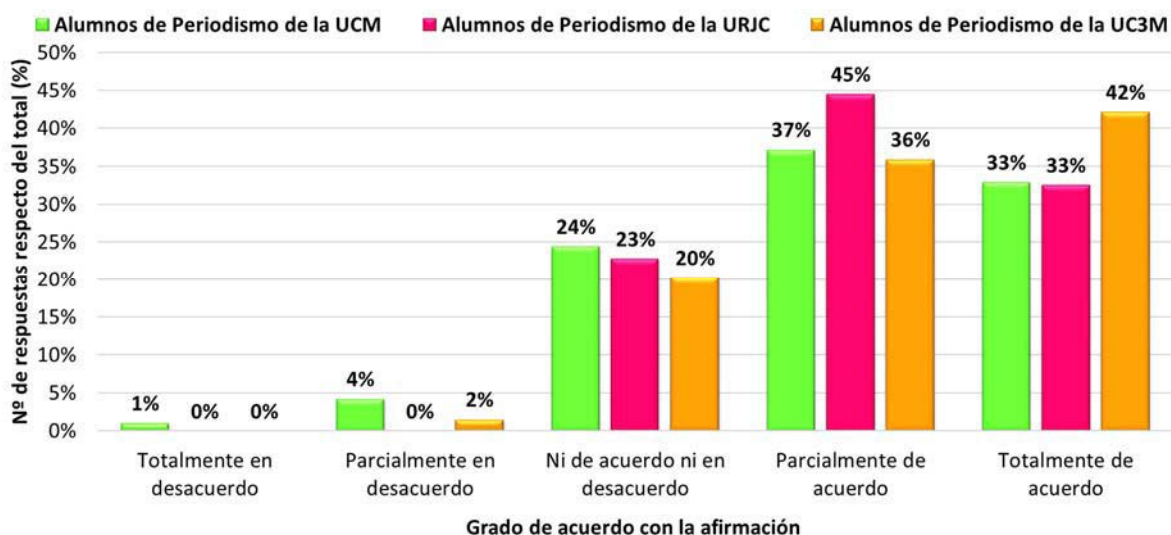


Figura 1362

Cruce de preguntas E.01 y B.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores busquen que el alumno sea más autónomo

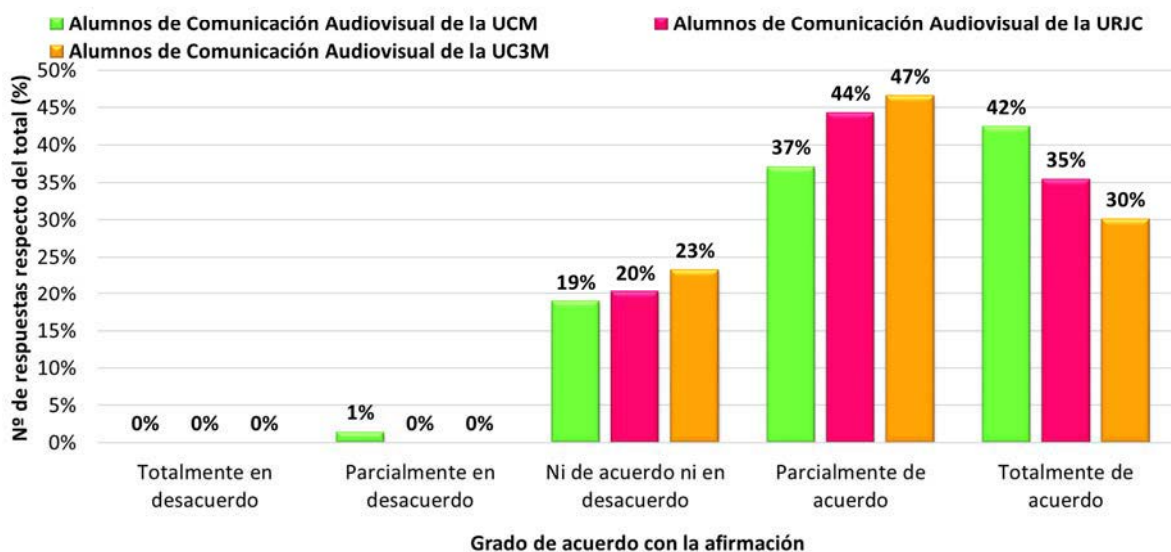


Figura 1363

Cruce de preguntas E.01 y B.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje
muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
busquen que el alumno sea más autónomo

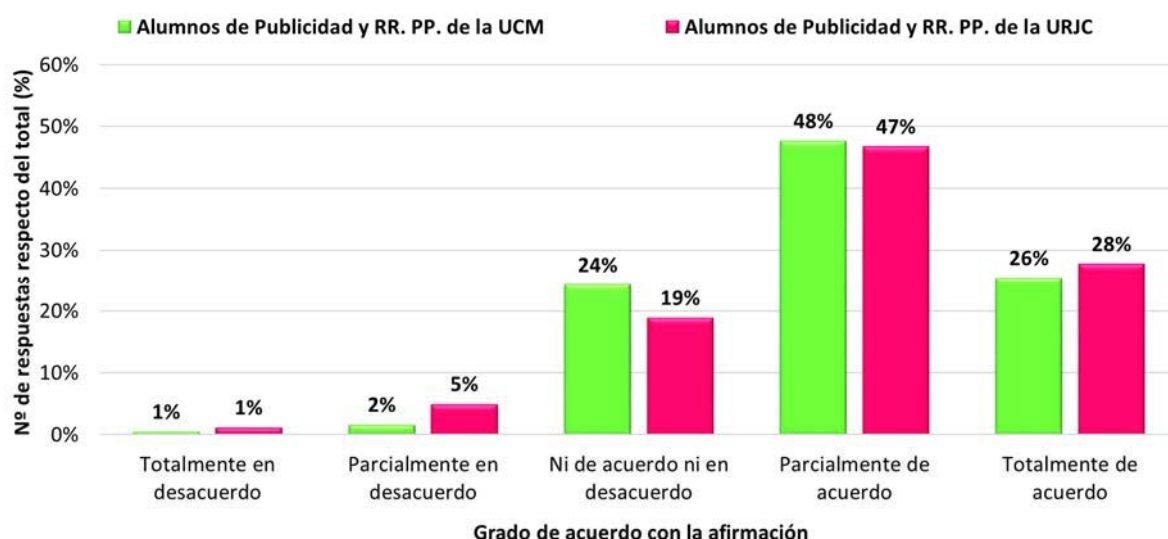
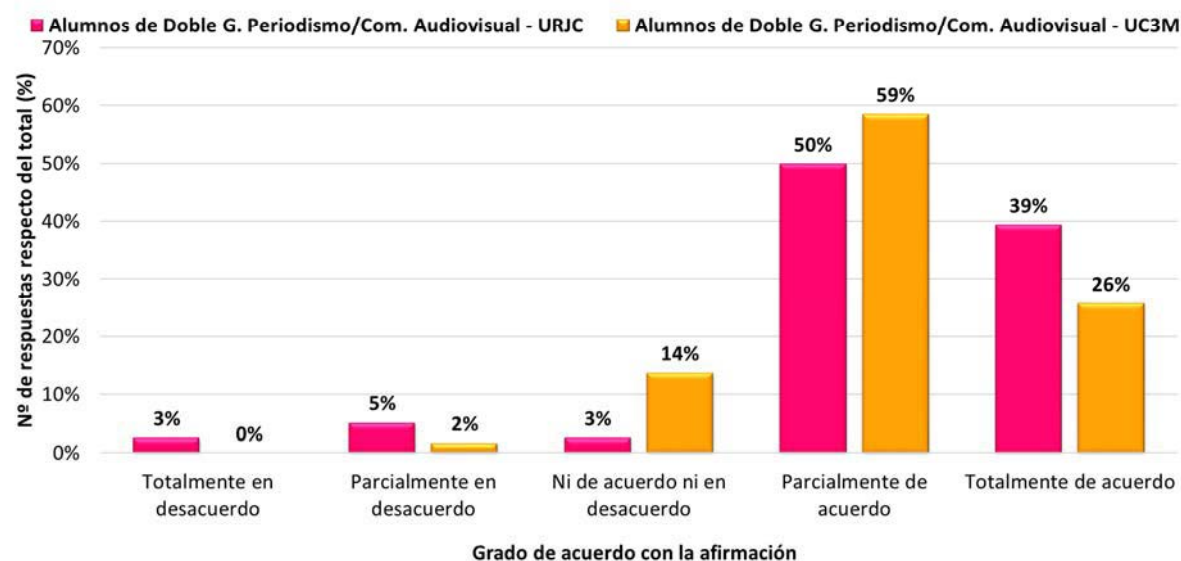


Figura 1364

Cruce de preguntas E.01 y B.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje
muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
busquen que el alumno sea más autónomo



C.6.5 Cruce de las preguntas E.01 y B.08

Figura 1365

Cruce de preguntas E.01 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

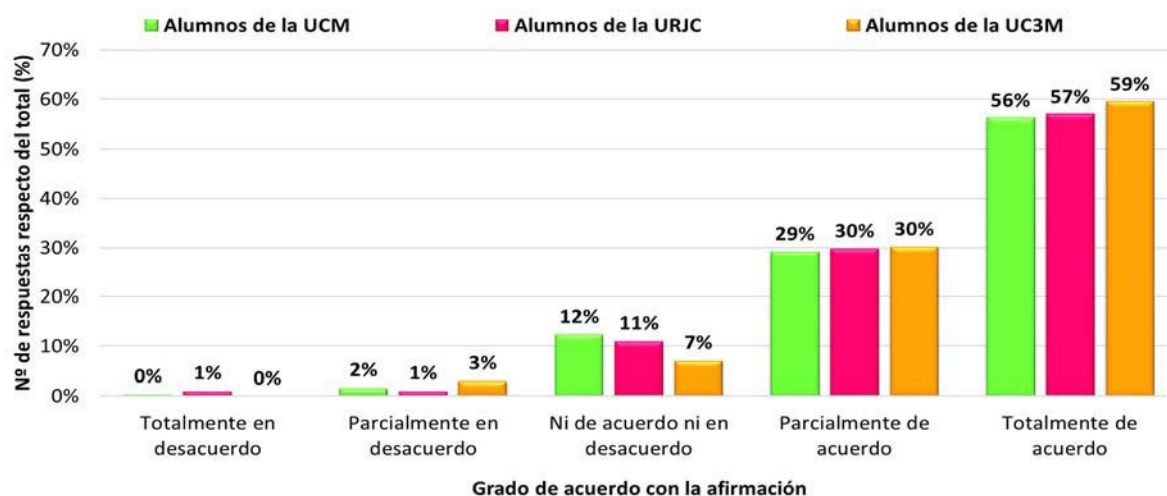


Figura 1366

Cruce de preguntas E.01 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

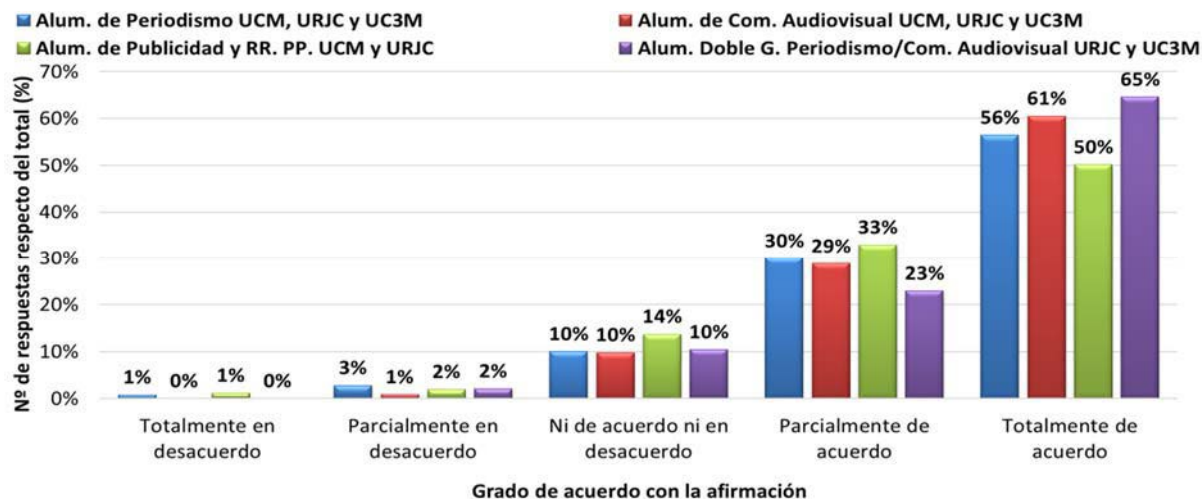


Figura 1367

Cruce de preguntas E.01 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

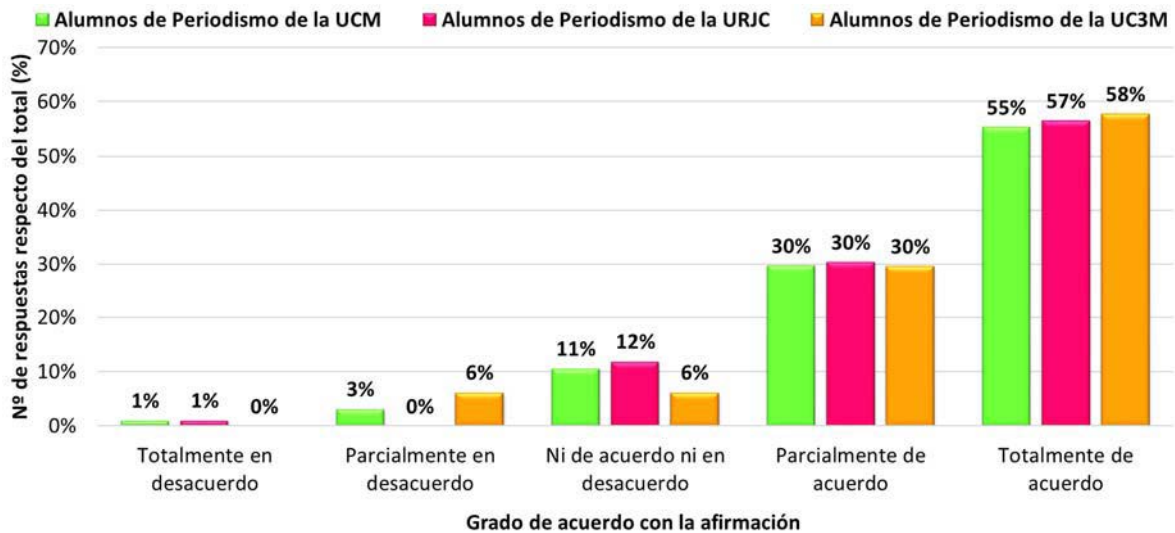


Figura 1368

Cruce de preguntas E.01 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

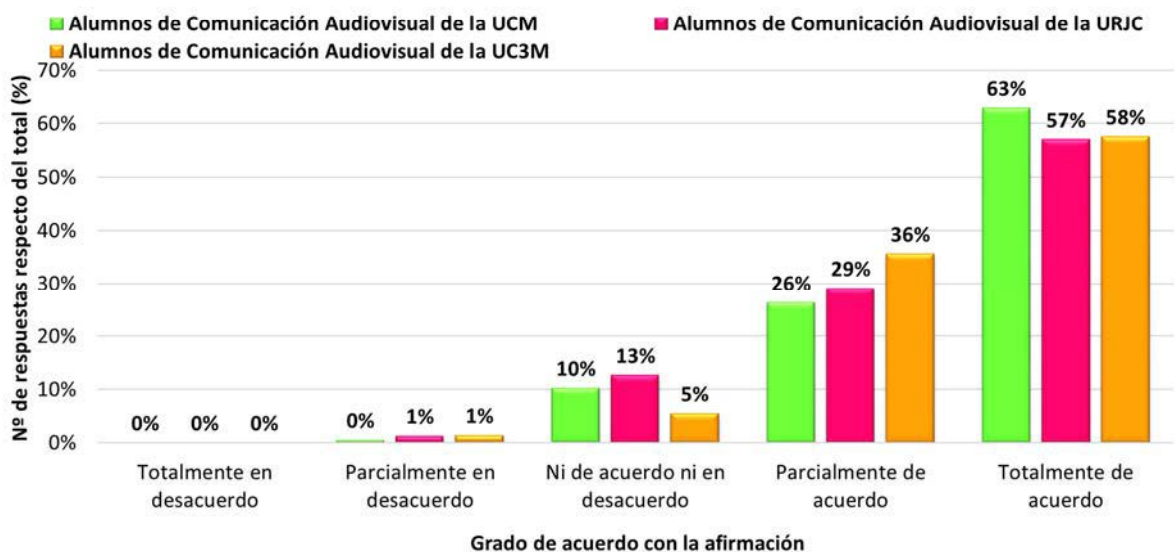


Figura 1369

Cruce de preguntas E.01 y B.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

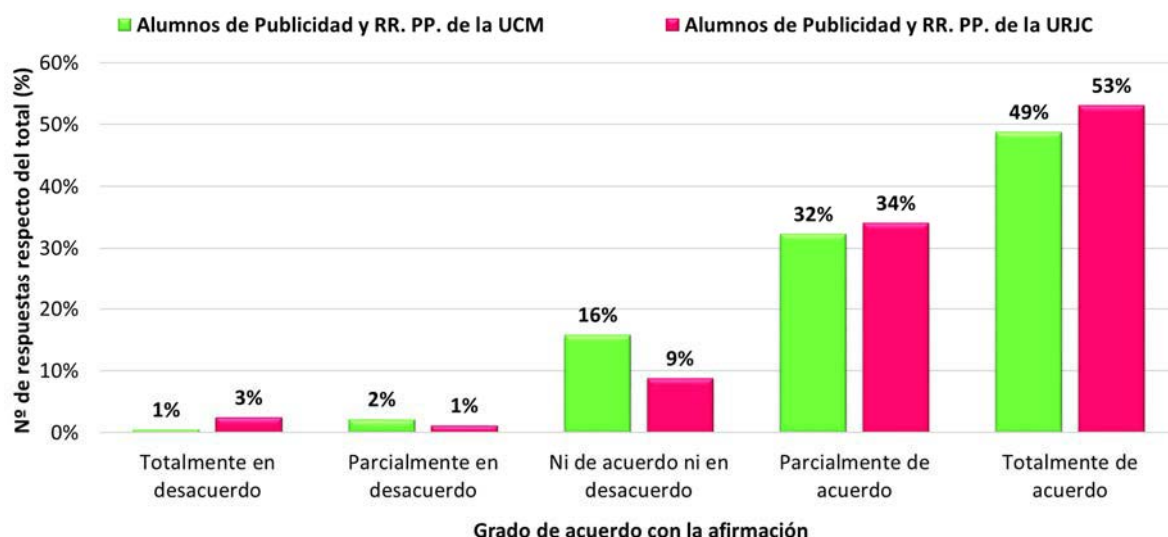
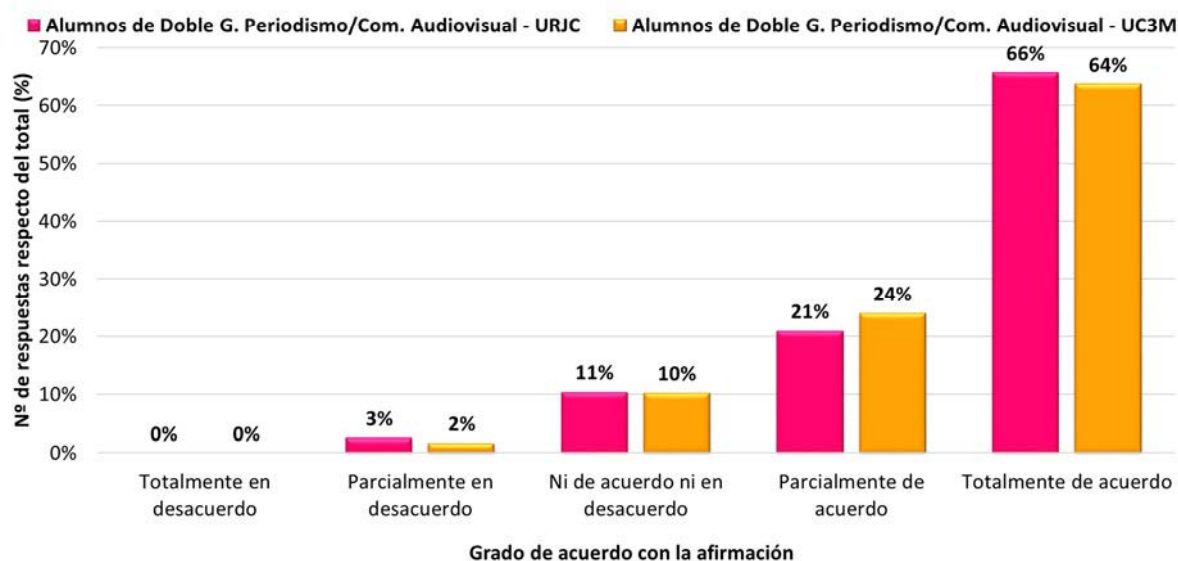


Figura 1370

Cruce de preguntas E.01 y B.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente



C.6.6 Cruce de las preguntas E.01 y C.07

Figura 1371

Cruce de preguntas E.01 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 sepan cómo motivar a sus alumnos

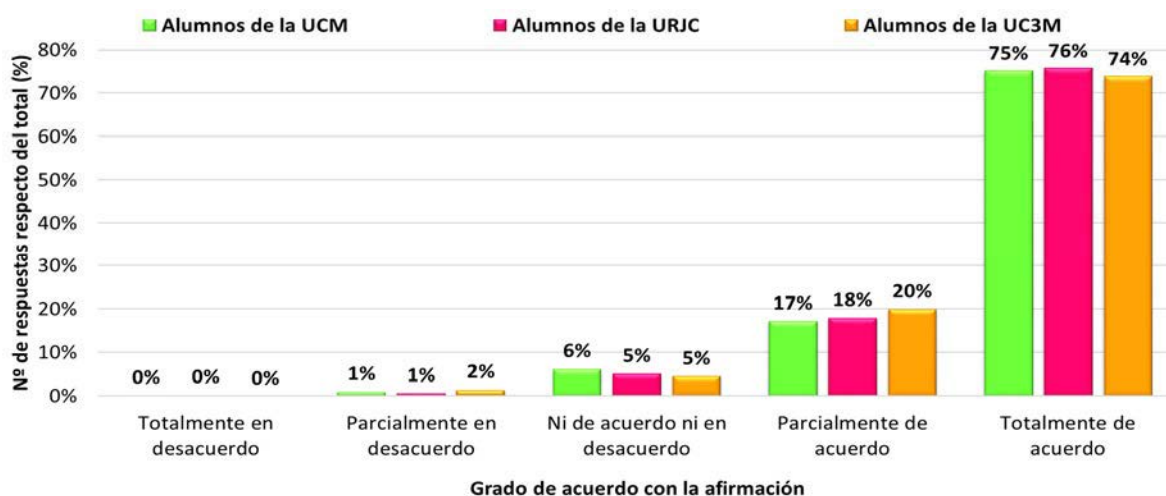


Figura 1372

Cruce de preguntas E.01 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 sepan cómo motivar a sus alumnos

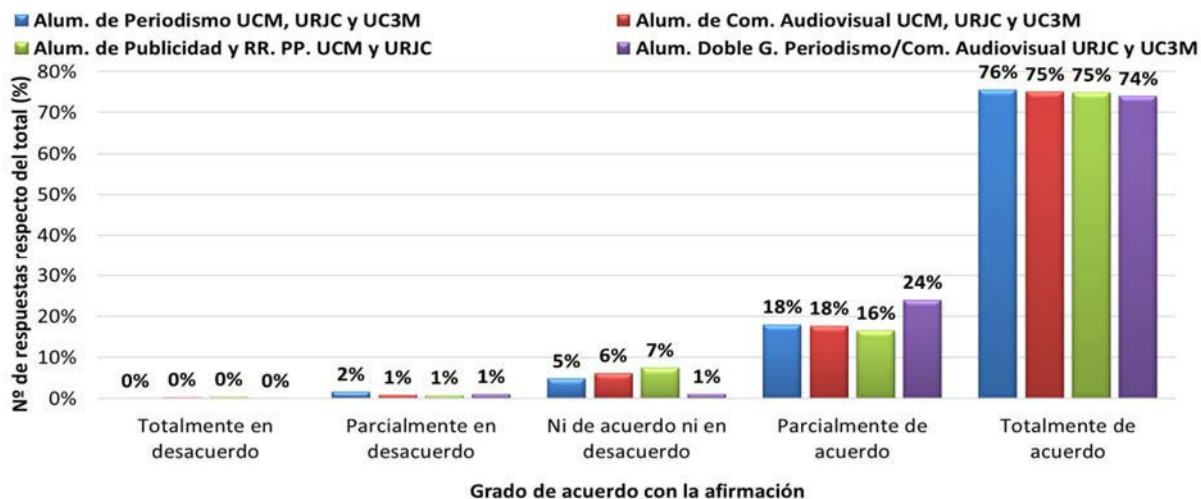


Figura 1373

Cruce de preguntas E.01 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
sepan cómo motivar a sus alumnos

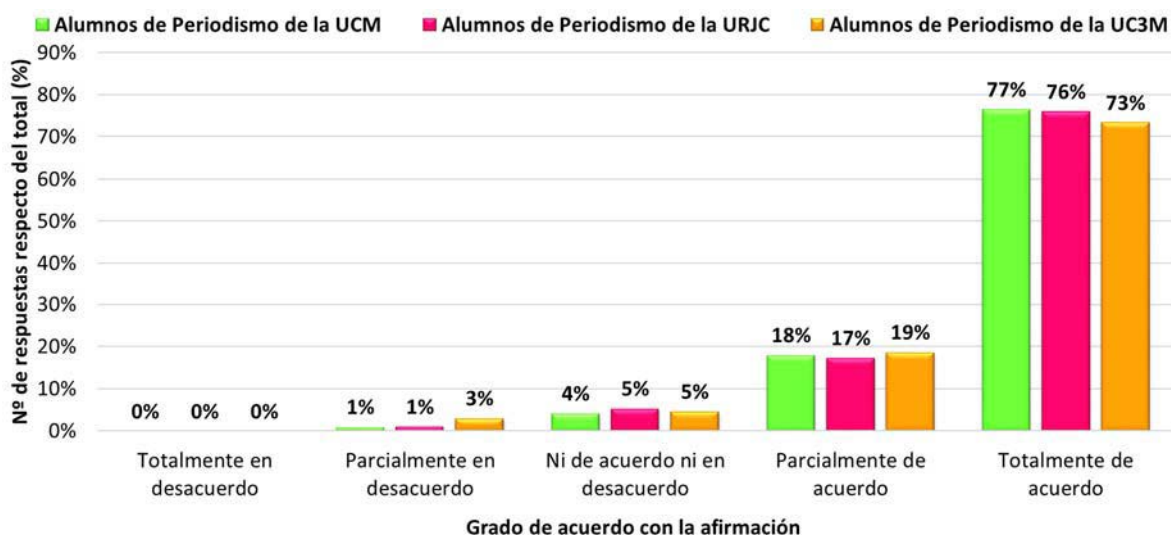


Figura 1374

Cruce de preguntas E.01 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
sepan cómo motivar a sus alumnos

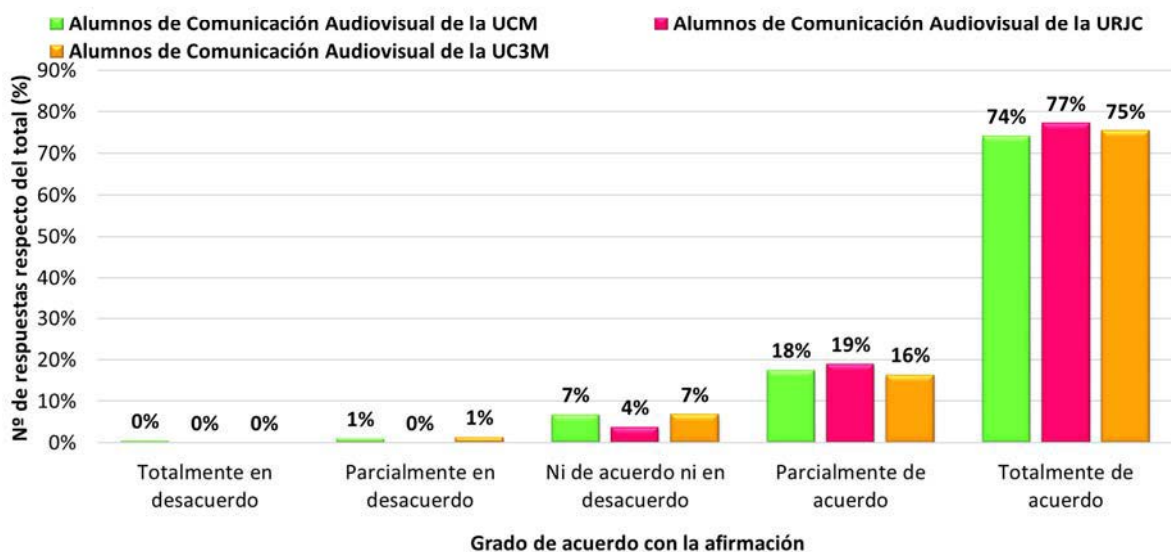


Figura 1375

Cruce de preguntas E.01 y C.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje
muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
sepan cómo motivar a sus alumnos

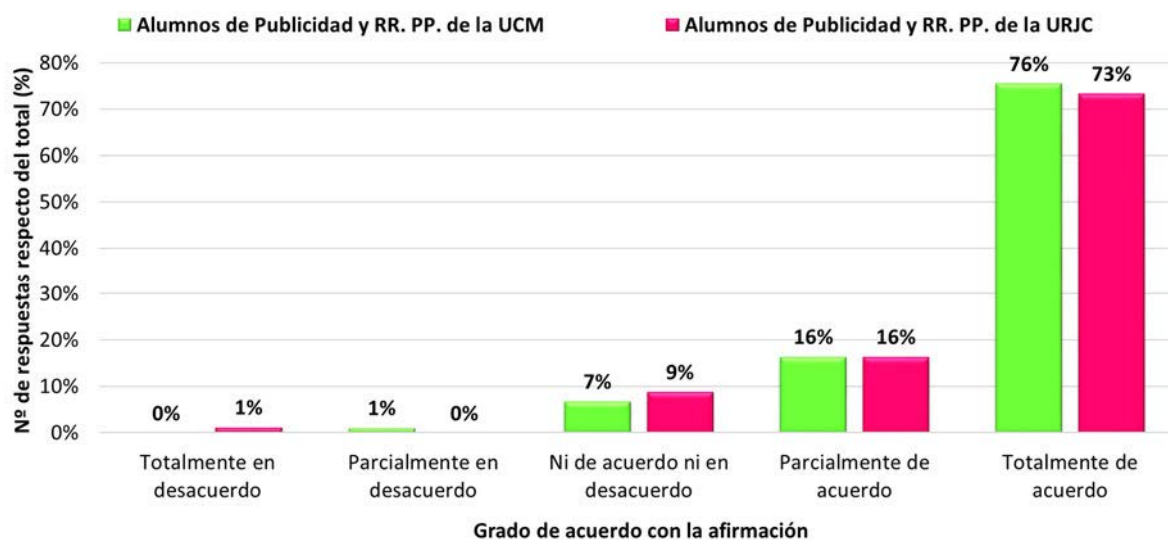
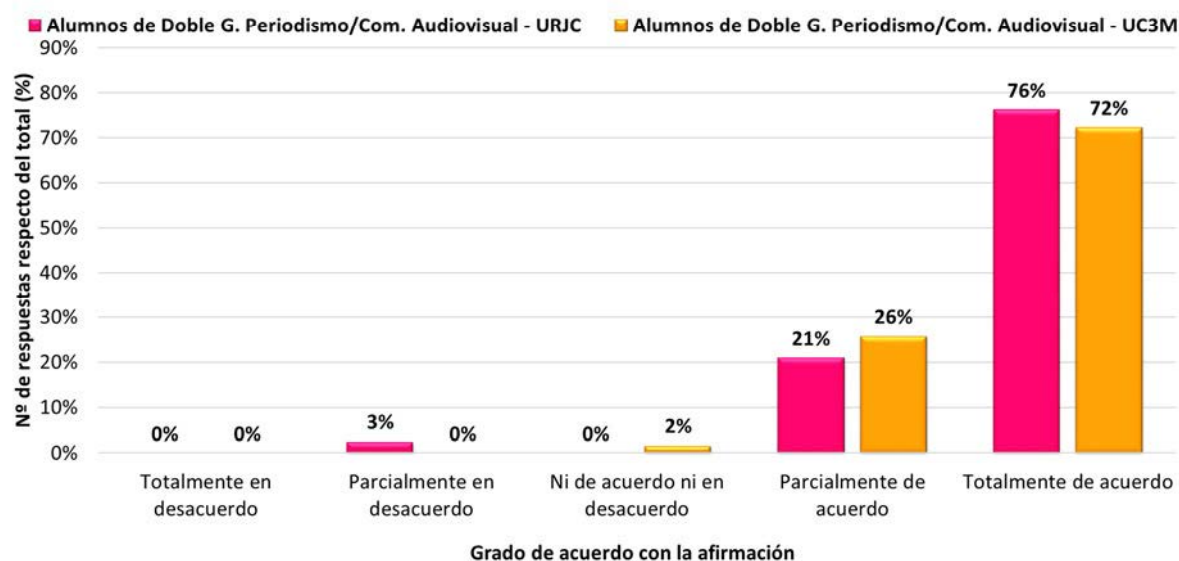


Figura 1376

Cruce de preguntas E.01 y C.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

El alumno es parte de su propio aprendizaje
muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
sepan cómo motivar a sus alumnos



C.6.7 Cruce de las preguntas E.2 y A.10

Figura 1377

Cruce de preguntas E.02 y A.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 fomenten su participación en clase

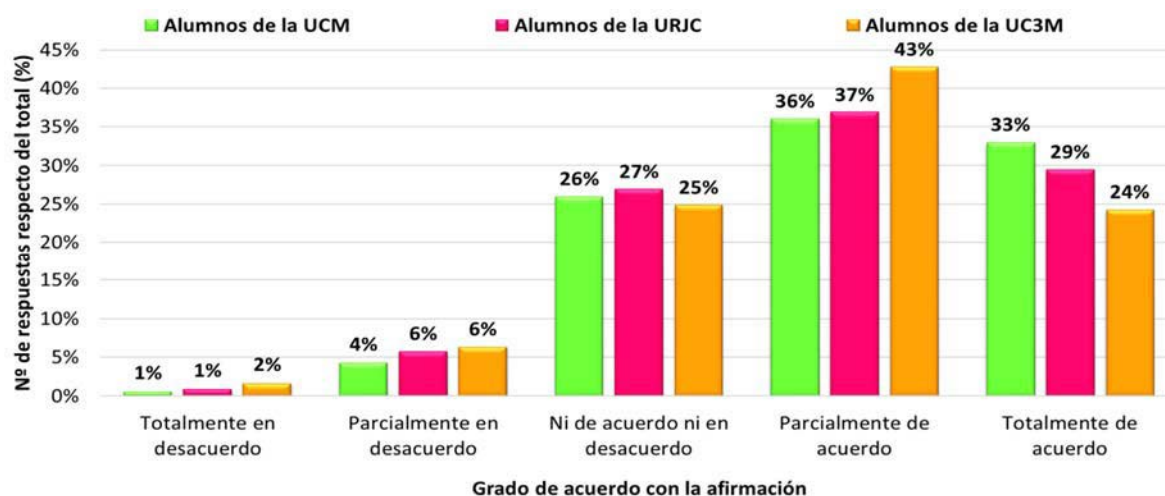


Figura 1378

Cruce de preguntas E.02 y A.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 fomenten su participación en clase

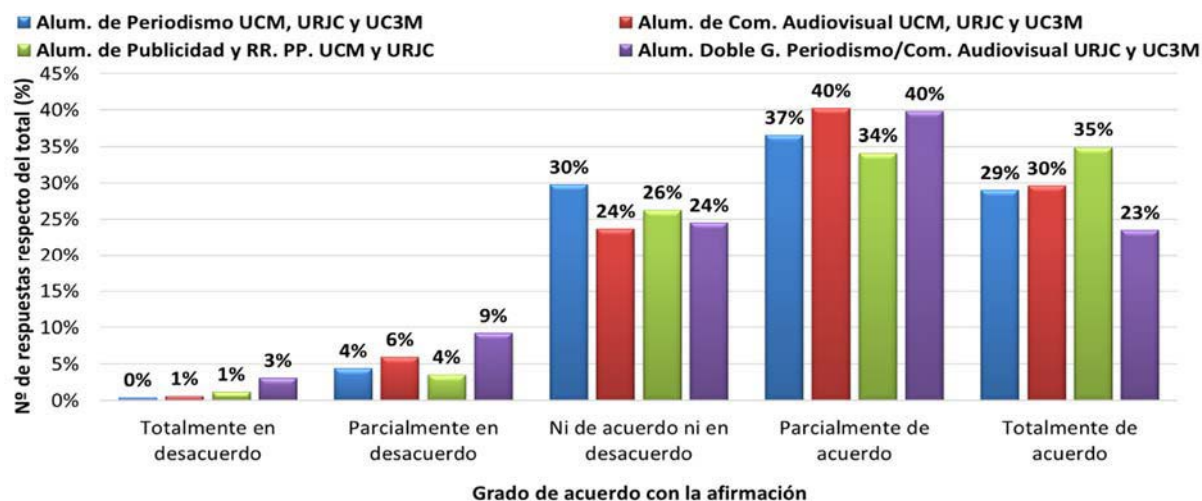


Figura 1379

Cruce de preguntas E.02 y A.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Se aprende más con la práctica que con la teoría

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
fomenten su participación en clase

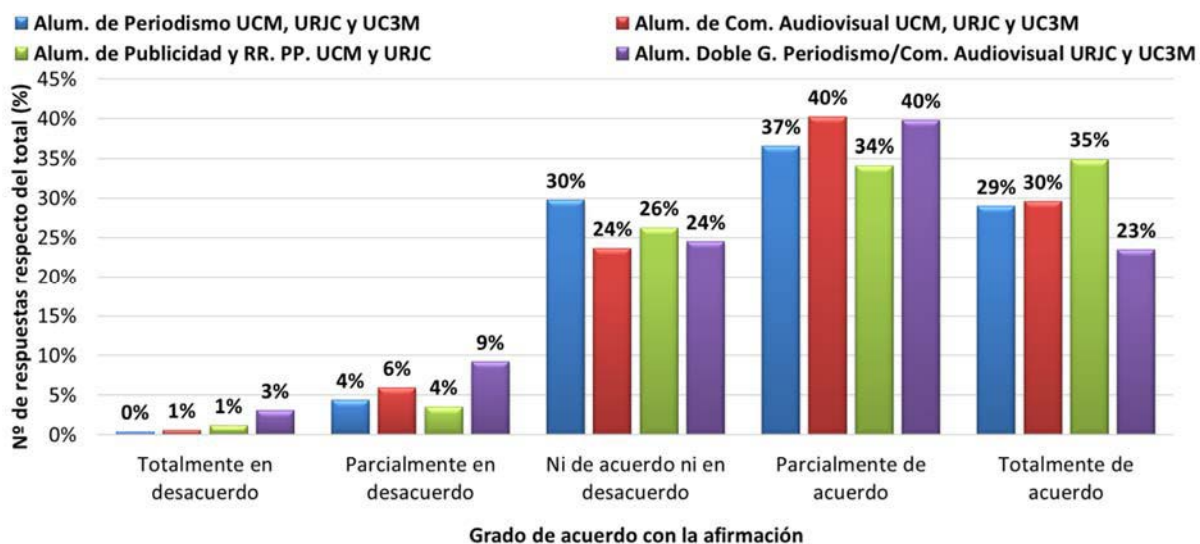


Figura 1380

Cruce de preguntas E.02 y A.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Se aprende más con la práctica que con la teoría

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
fomenten su participación en clase

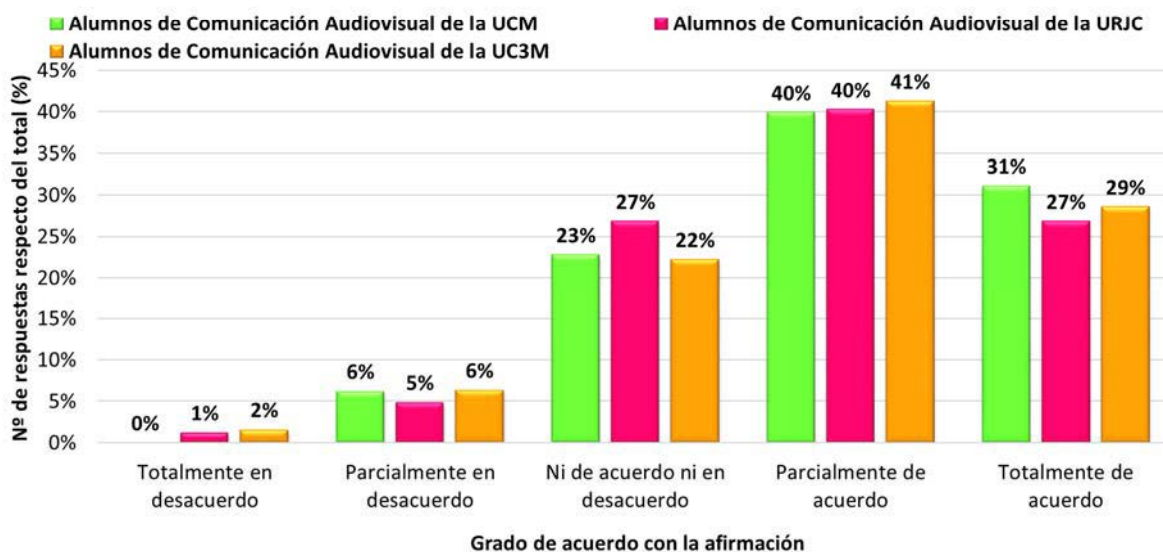


Figura 1381

Cruce de preguntas E.02 y A.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Se aprende más con la práctica que con la teoría

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

fomenten su participación en clase

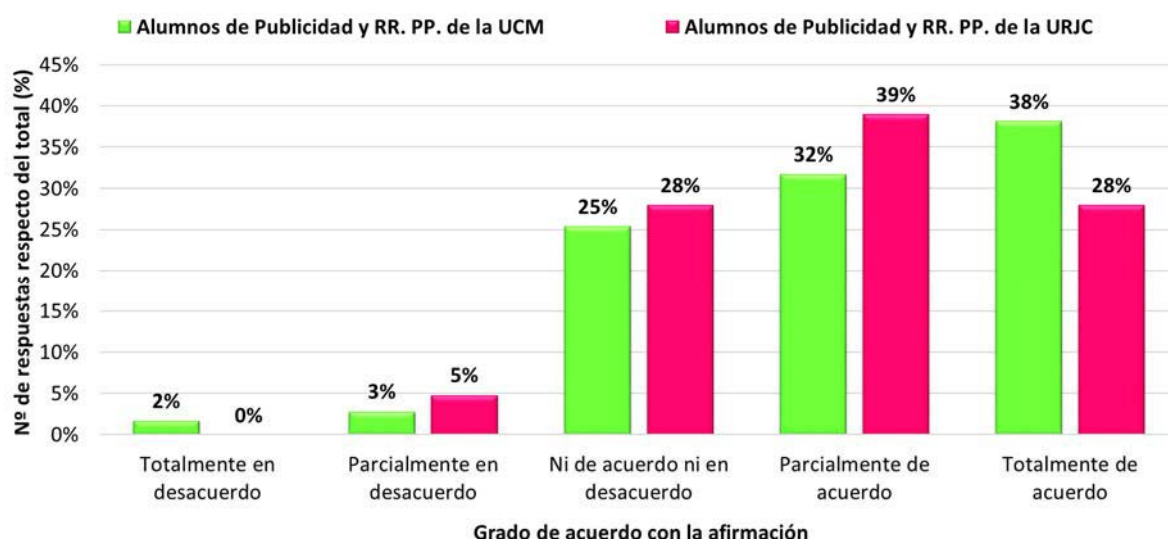


Figura 1382

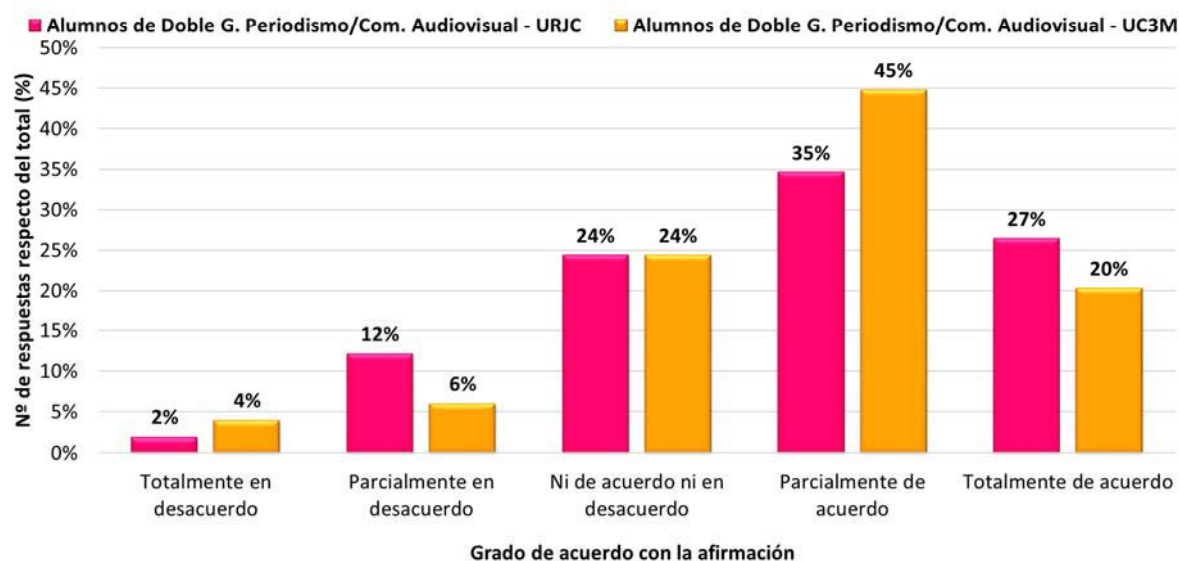
Cruce de preguntas E.02 y A.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Se aprende más con la práctica que con la teoría

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

fomenten su participación en clase



C.6.8 Cruce de las preguntas E.02 y B.05

Figura 1383

Cruce de preguntas E.02 y B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

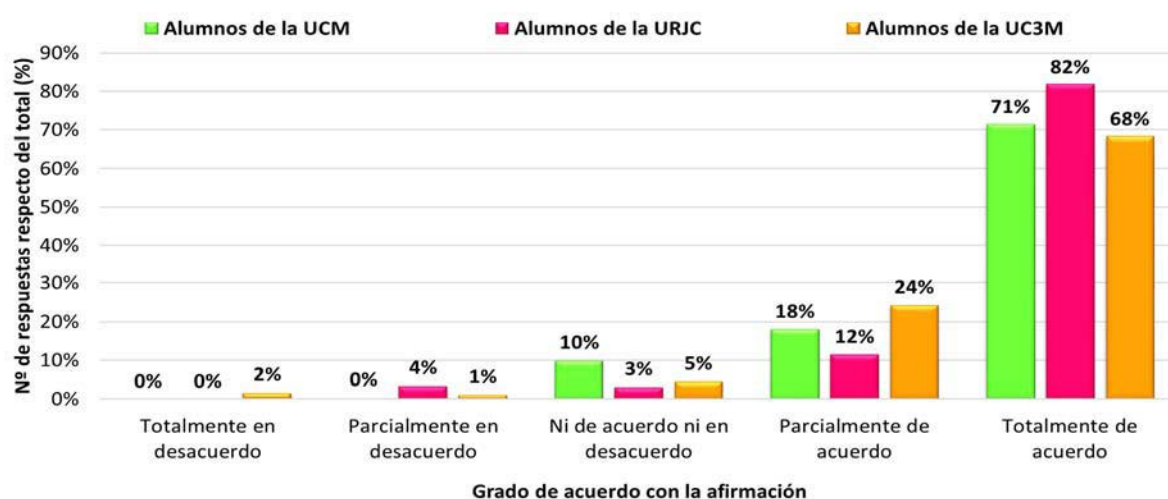


Figura 1384

Cruce de preguntas E.02 y B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

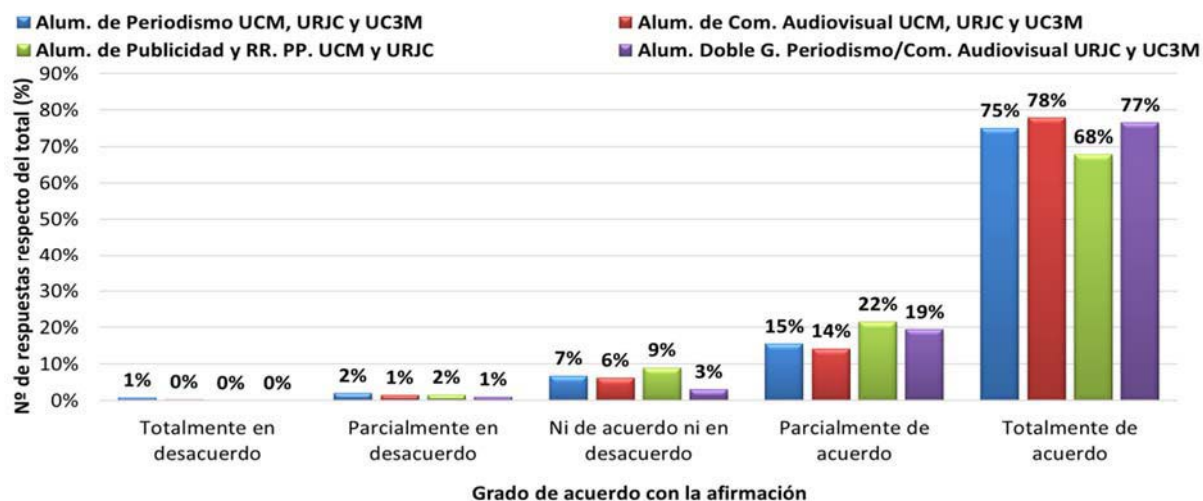


Figura 1385

Cruce de preguntas E.02 y B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

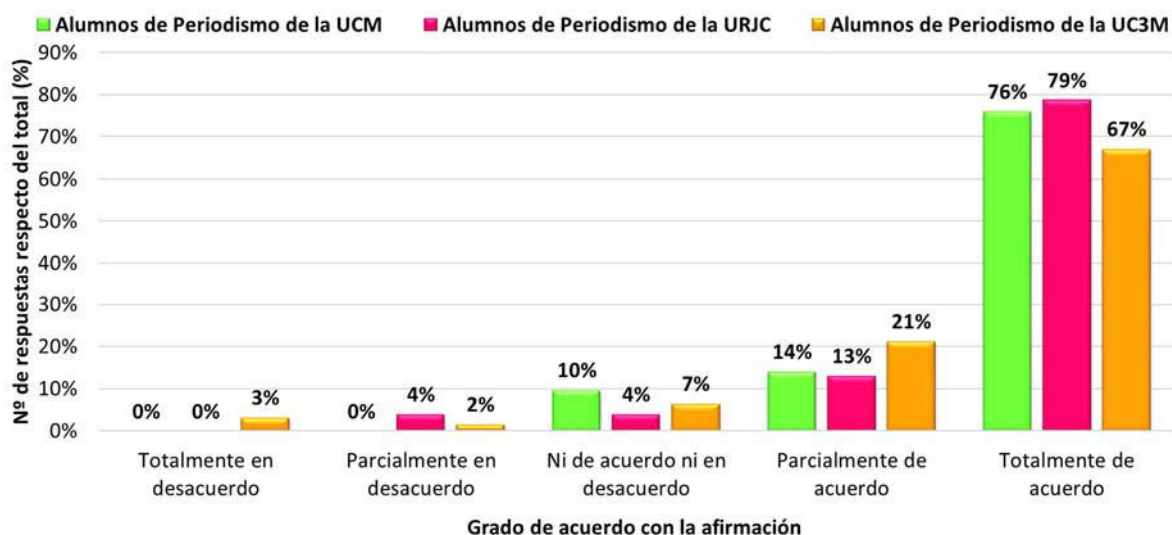


Figura 1386

Cruce de preguntas E.02 y B.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

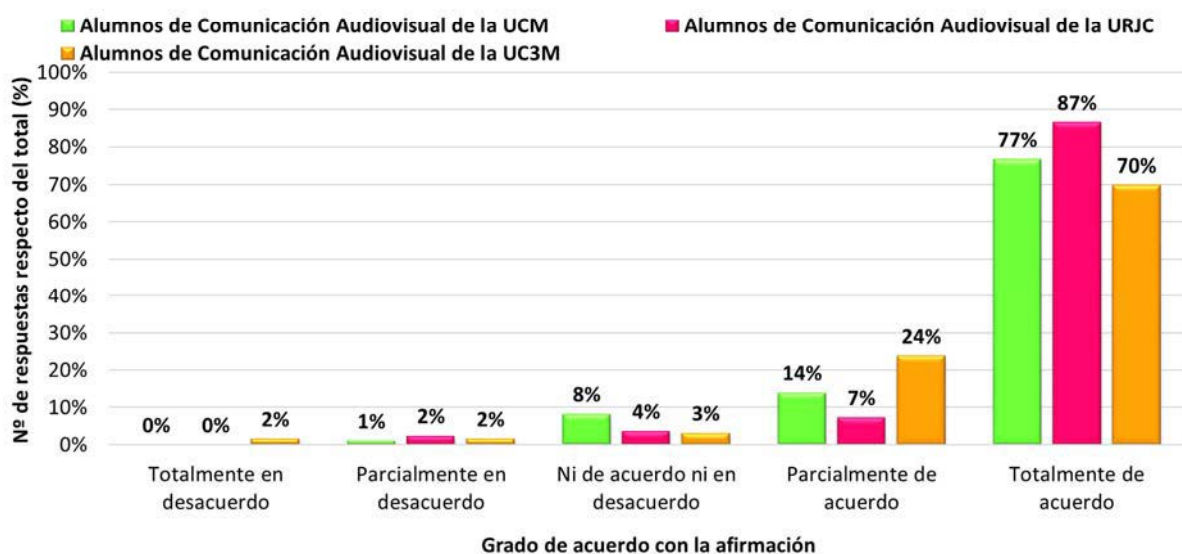


Figura 1387

Cruce de preguntas E.02 y B.05 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos

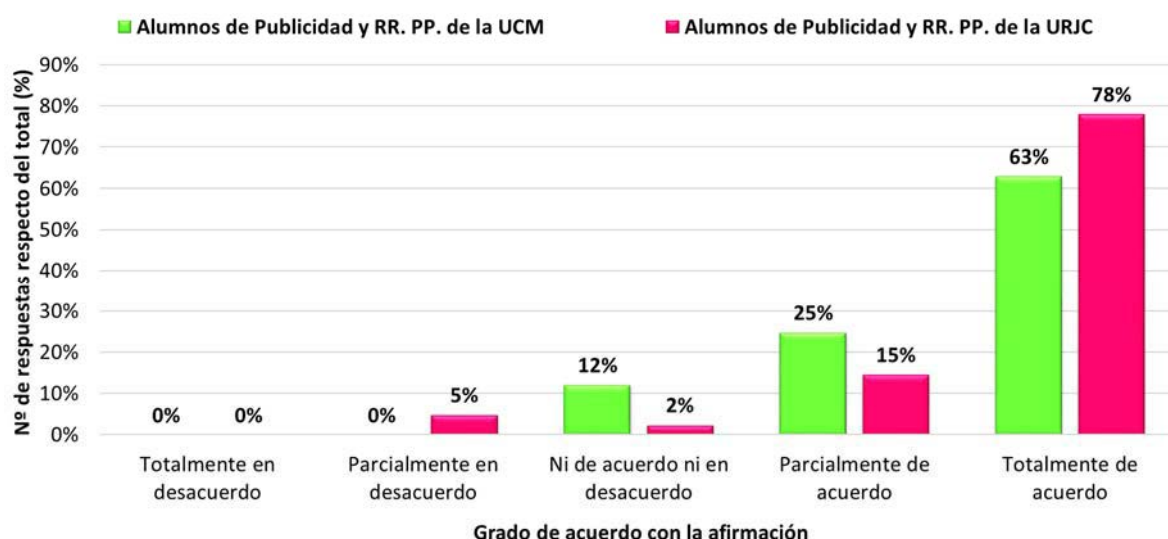
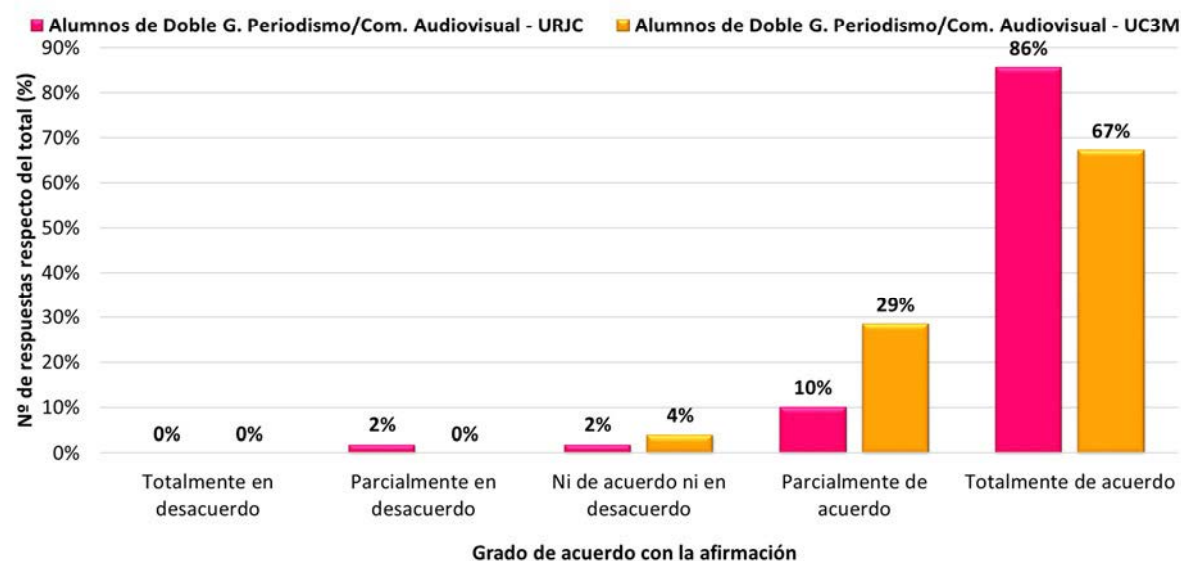


Figura 1388

Cruce de preguntas E.02 y B.05 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 se preocupen de que el alumno aprenda de forma práctica, además de adquirir conocimientos teóricos



C.6.9 Cruce de las preguntas E.03 y A.13

Figura 1389

Cruce de preguntas E.03 y A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a razonar lo que aprende

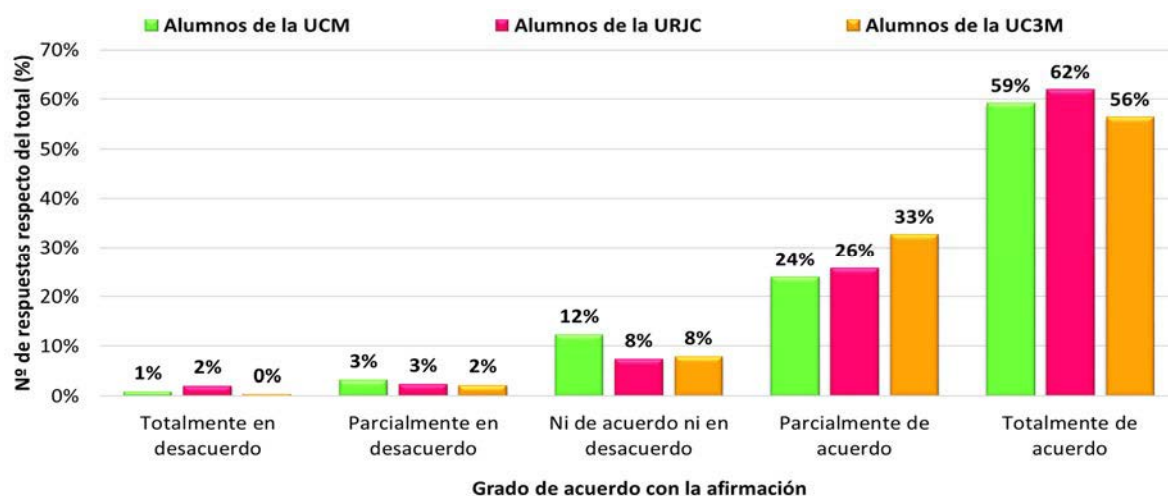


Figura 1390

Cruce de preguntas E.03 y A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a razonar lo que aprende

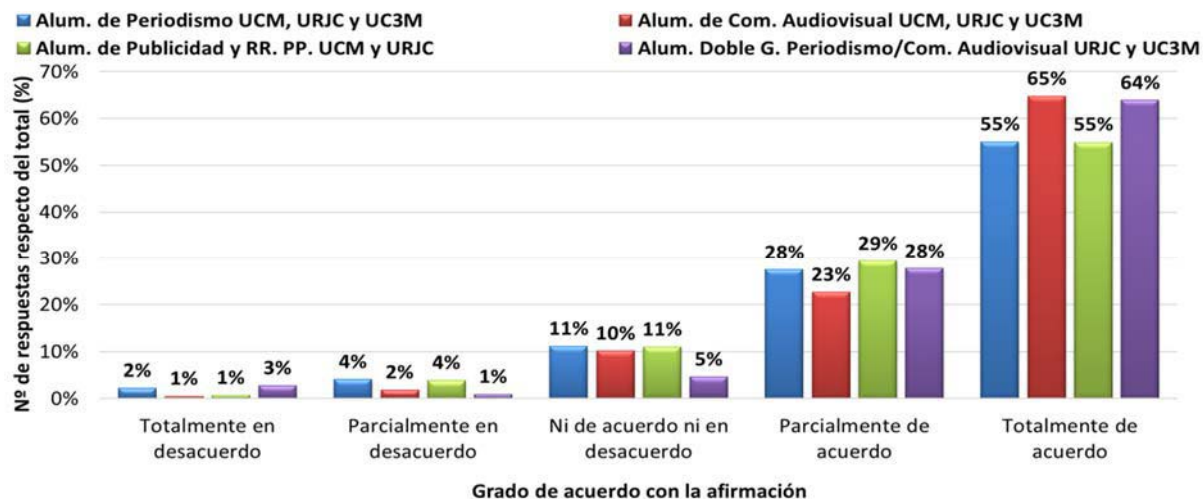


Figura 1391

Cruce de preguntas E.03 y A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

le ayuden a razonar lo que aprende

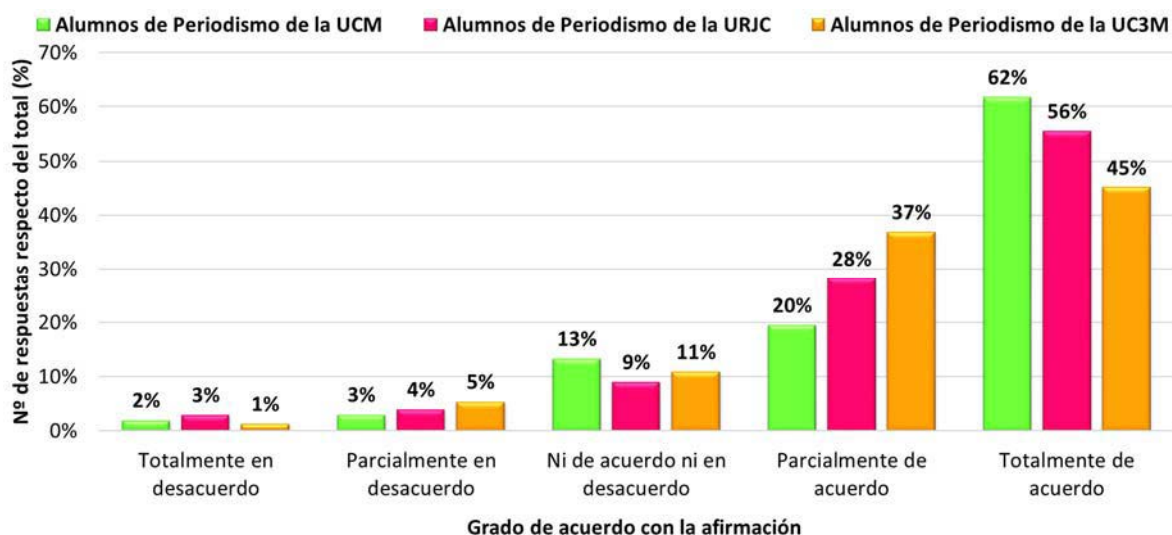


Figura 1392

Cruce de preguntas E.03 y A.13 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

le ayuden a razonar lo que aprende

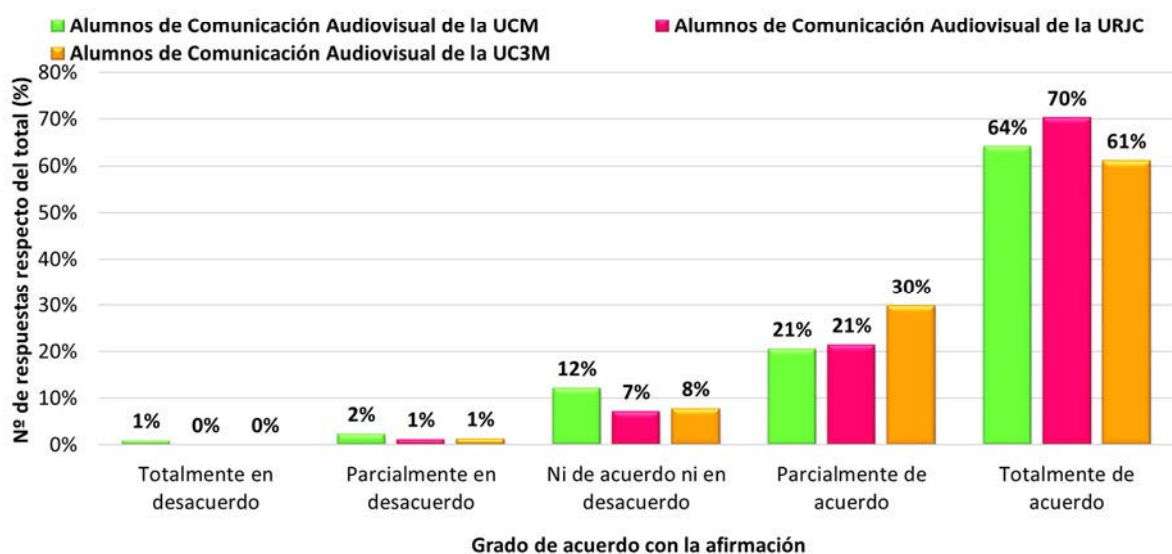


Figura 1393

Cruce de preguntas E.03 y A.13 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo
muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
le ayuden a razonar lo que aprende

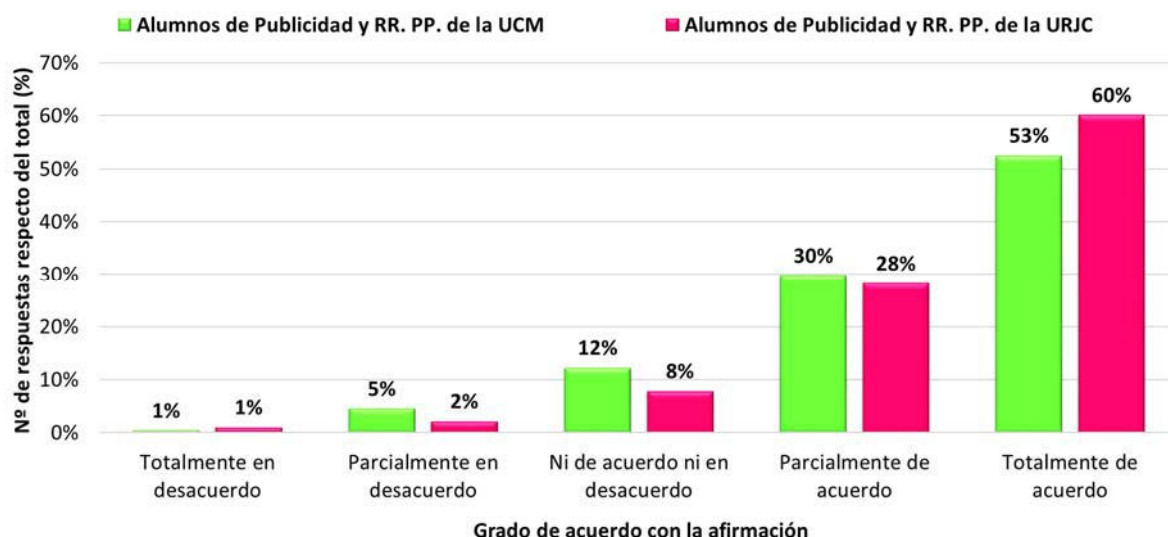
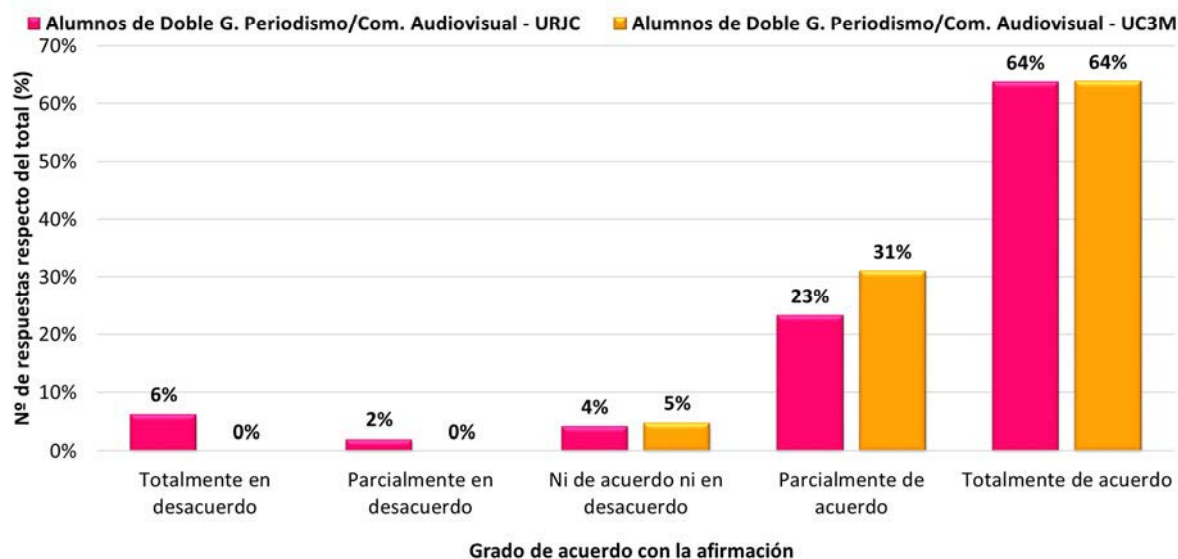


Figura 1394

Cruce de preguntas E.03 y A.13 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo
muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
le ayuden a razonar lo que aprende



C.6.10 Cruce de las preguntas E.03 y B.08

Figura 1395

Cruce de preguntas E.03 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

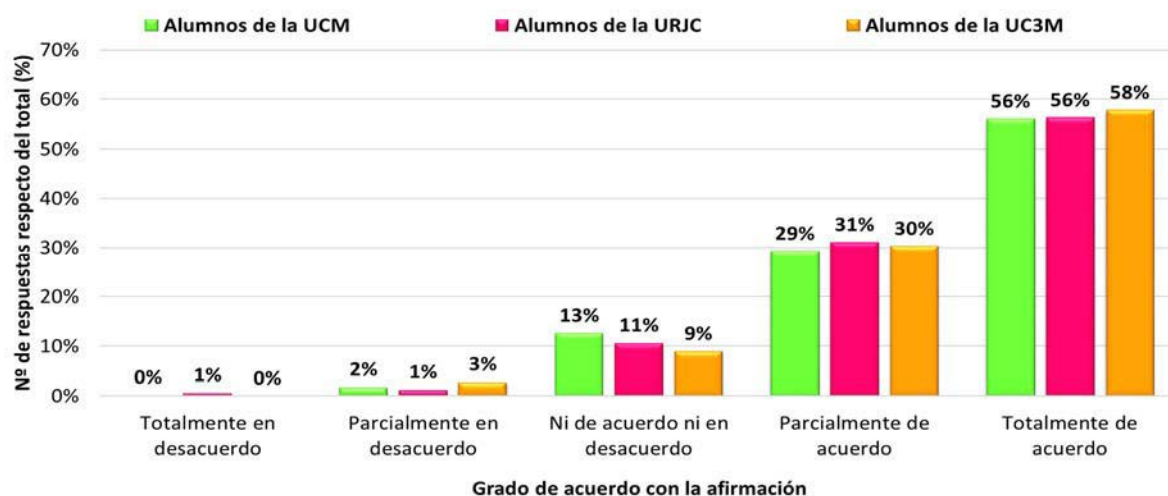


Figura 1396

Cruce de preguntas E.03 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

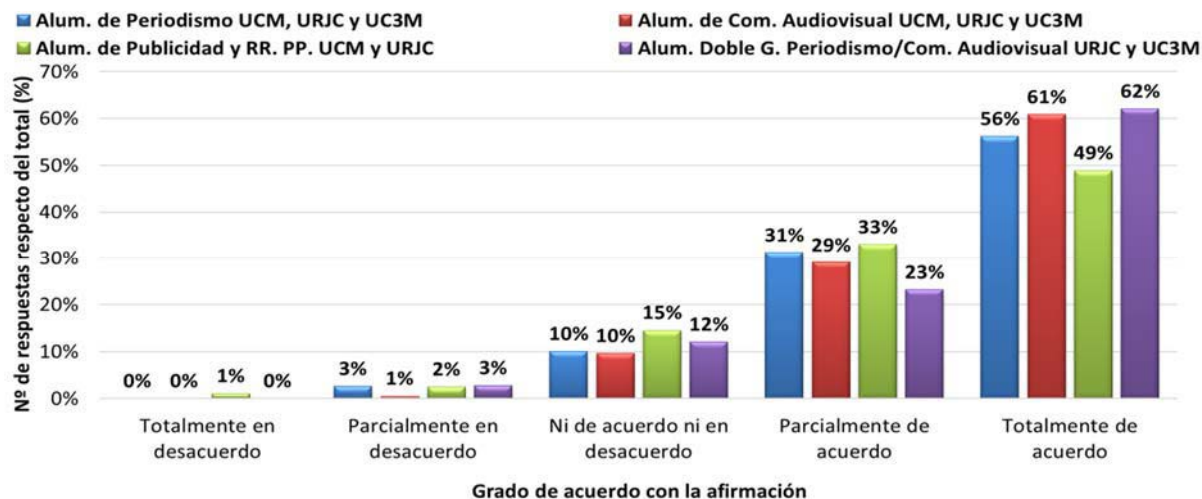


Figura 1397

Cruce de preguntas E.03 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

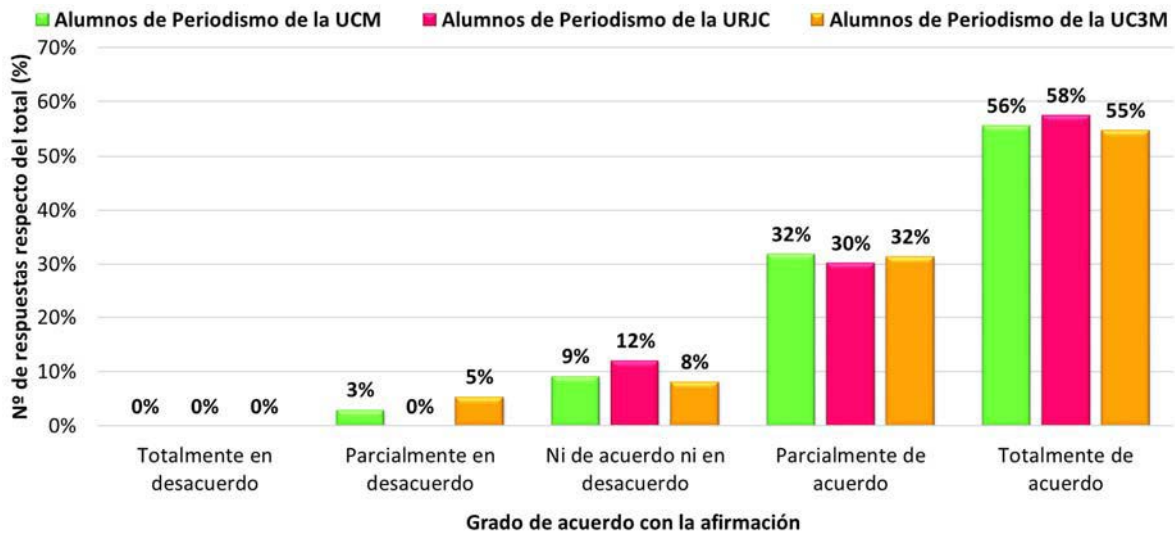


Figura 1398

Cruce de preguntas E.03 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

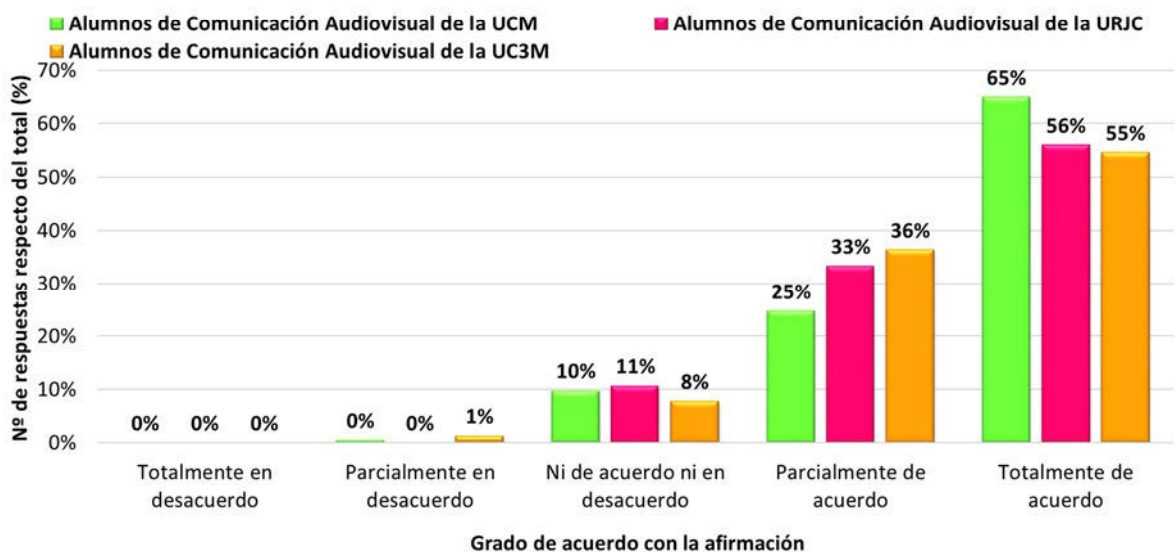


Figura 1399

Cruce de preguntas E.03 y B.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

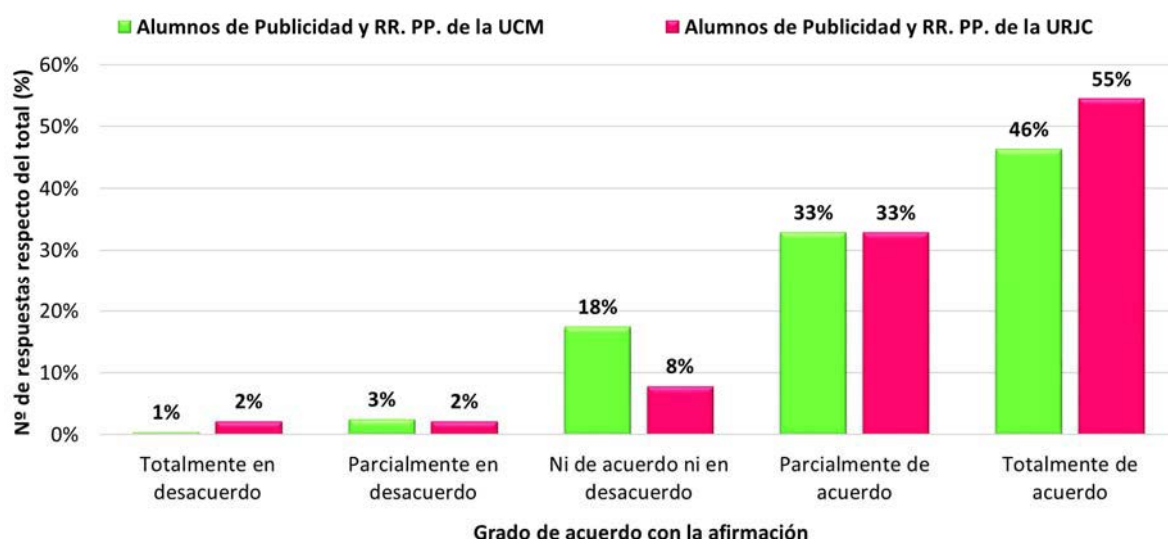
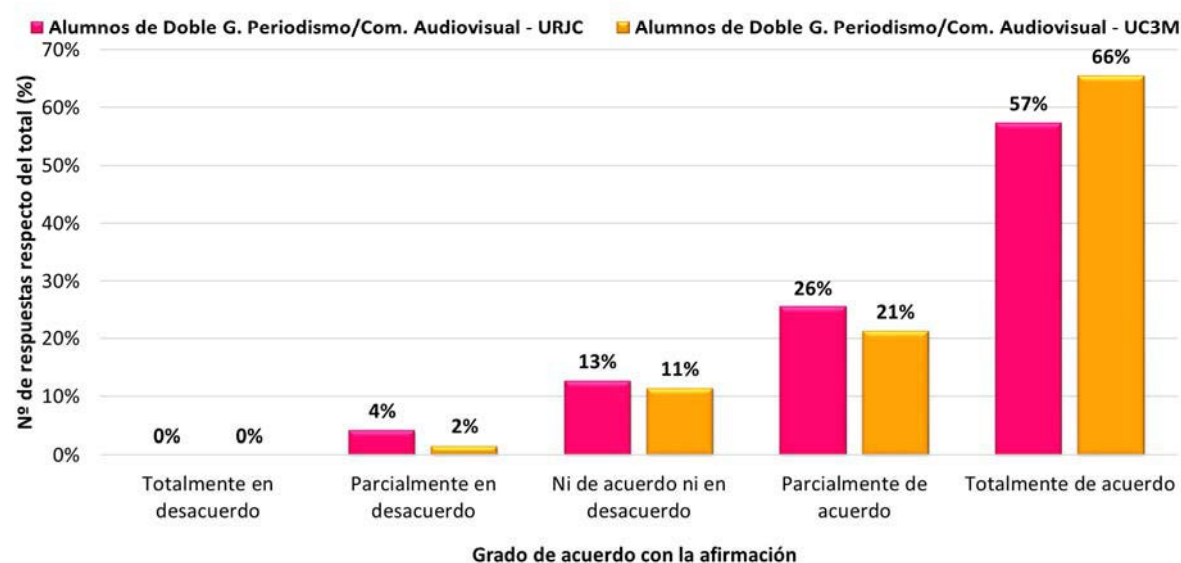


Figura 1400

Cruce de preguntas E.03 y B.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente



C.6.11 Cruce de las preguntas E.04 y B.08

Figura 1401

Cruce de preguntas E.04 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

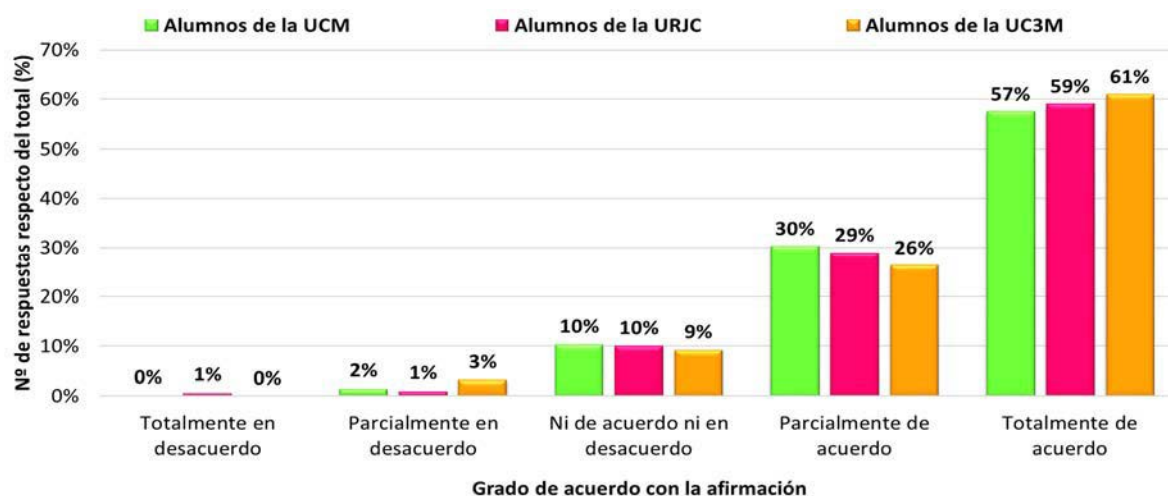


Figura 1402

Cruce de preguntas E.04 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

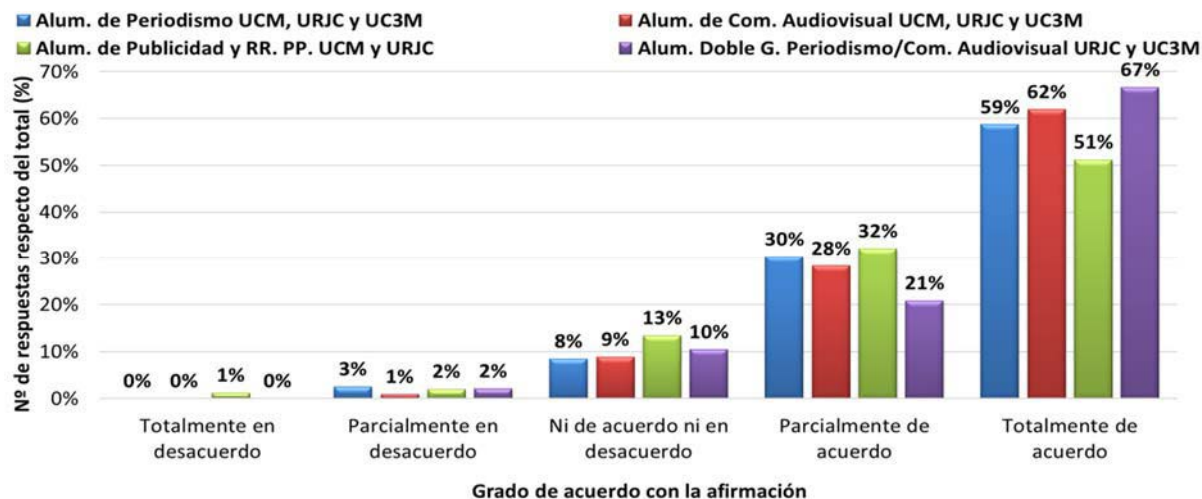


Figura 1403

Cruce de preguntas E.04 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

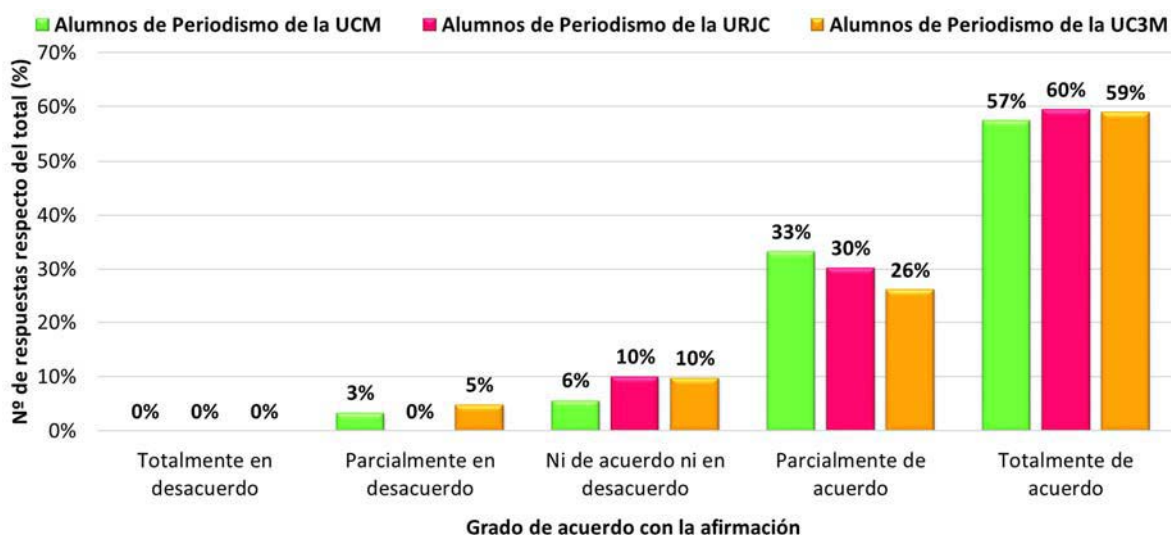


Figura 1404

Cruce de preguntas E.04 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

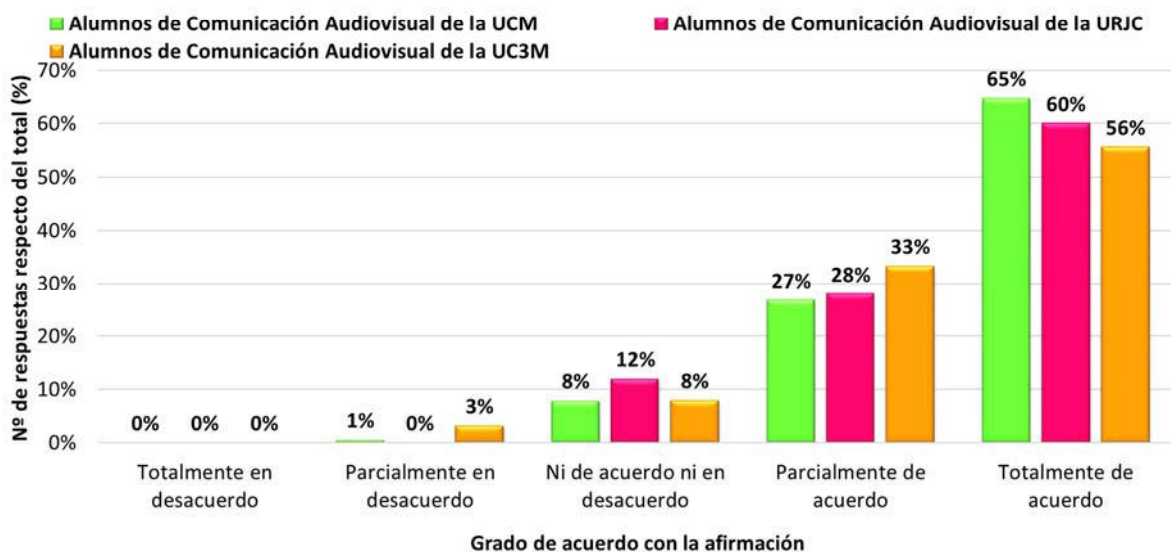


Figura 1405

Cruce de preguntas E.04 y B.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

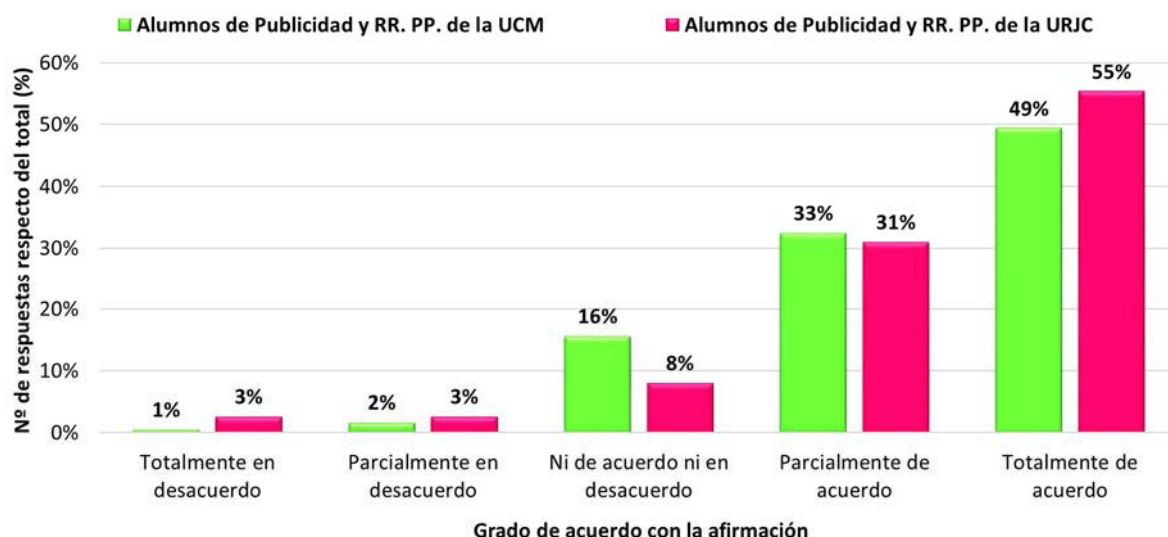
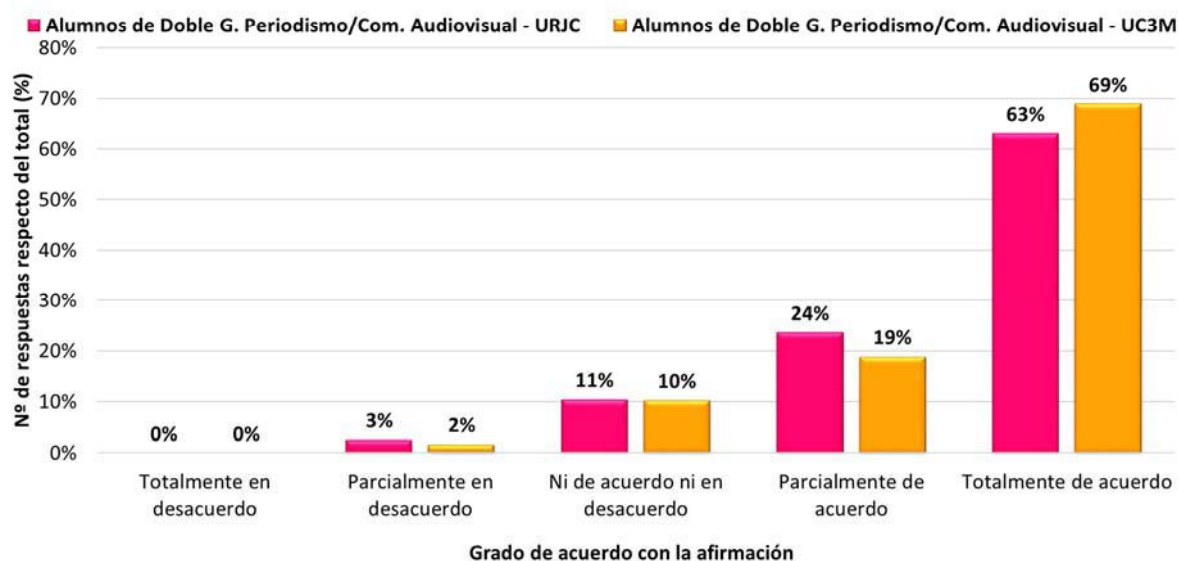


Figura 1406

Cruce de preguntas E.04 y B.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente



C.6.12 Cruce de las preguntas E.04 y B.11

Figura 1407

Cruce de preguntas E.04 y B.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

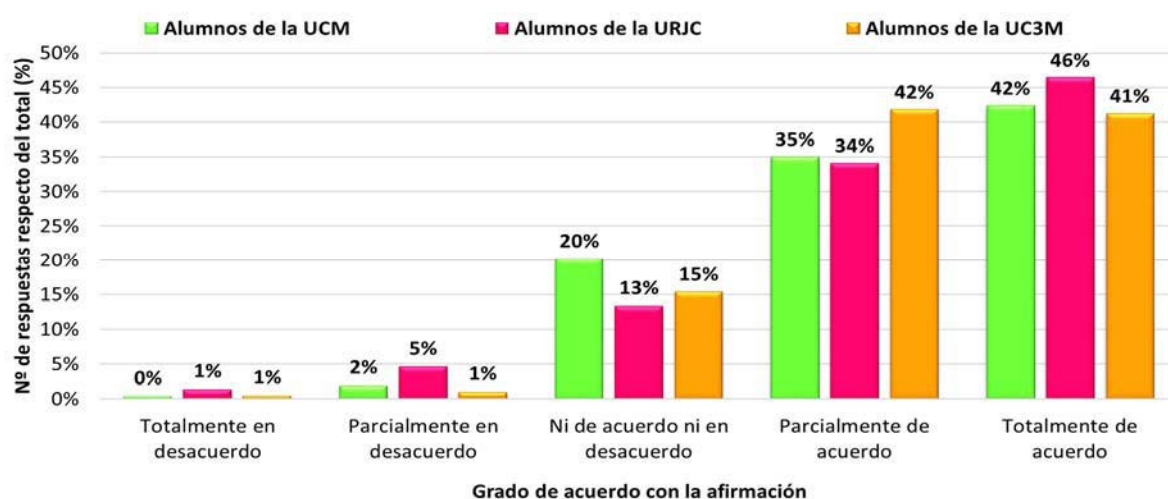


Figura 1408

Cruce de preguntas E.04 y B.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

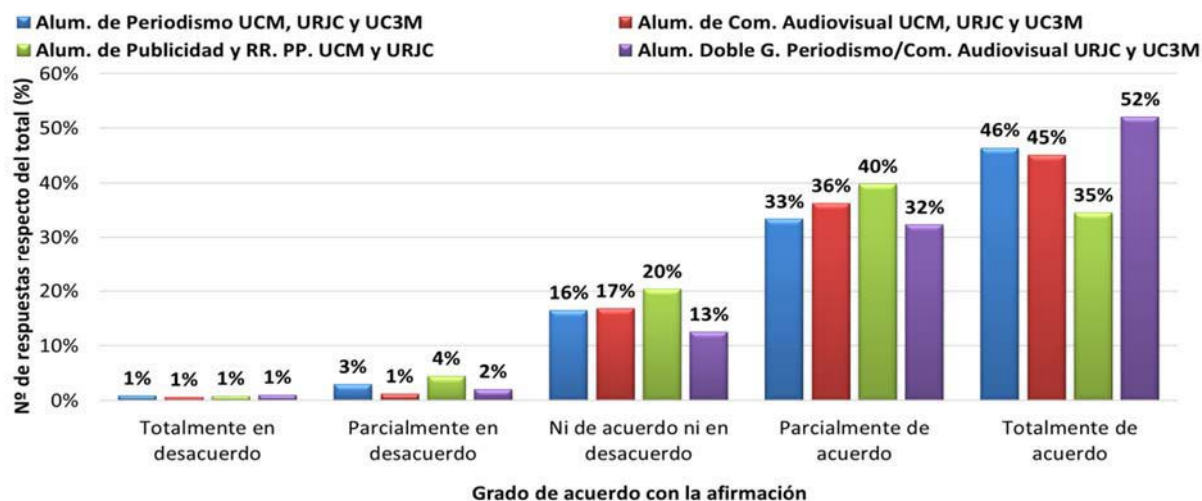


Figura 1409

Cruce de preguntas E.04 y B.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

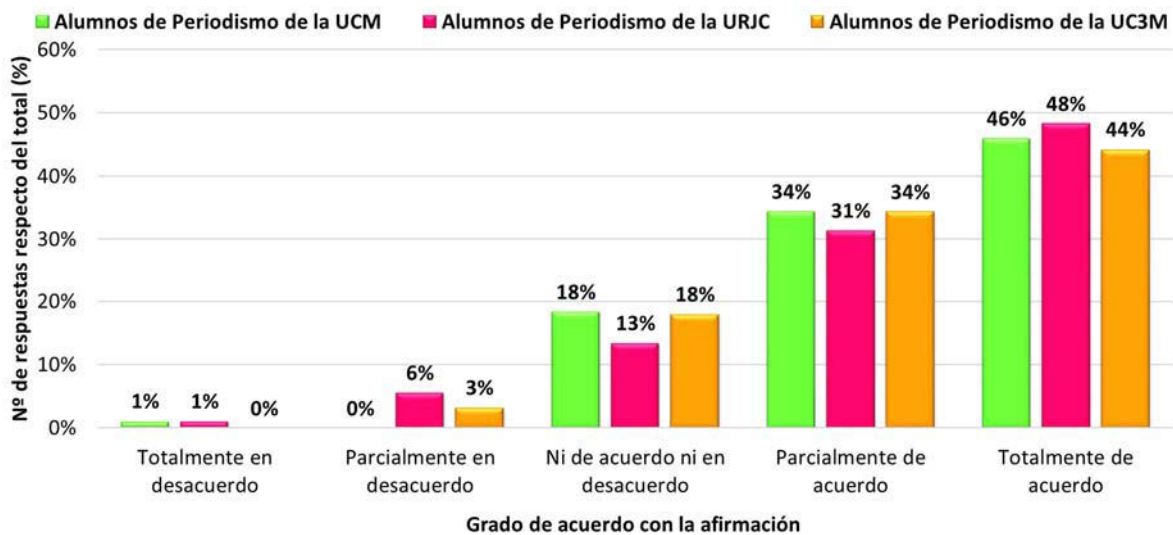


Figura 1410

Cruce de preguntas E.04 y B.11 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

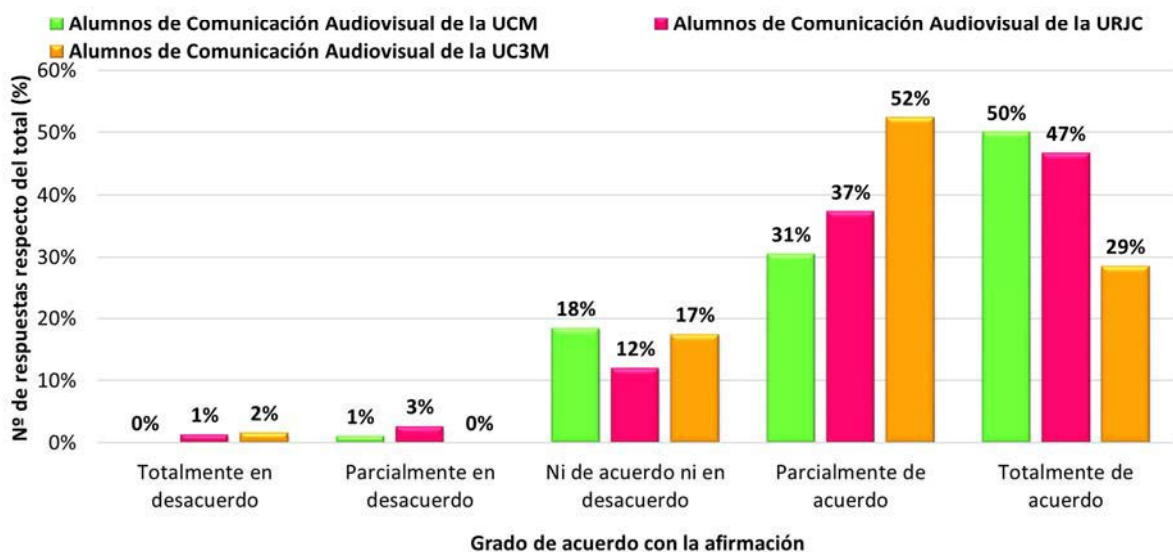


Figura 1411

Cruce de preguntas E.04 y B.11 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista

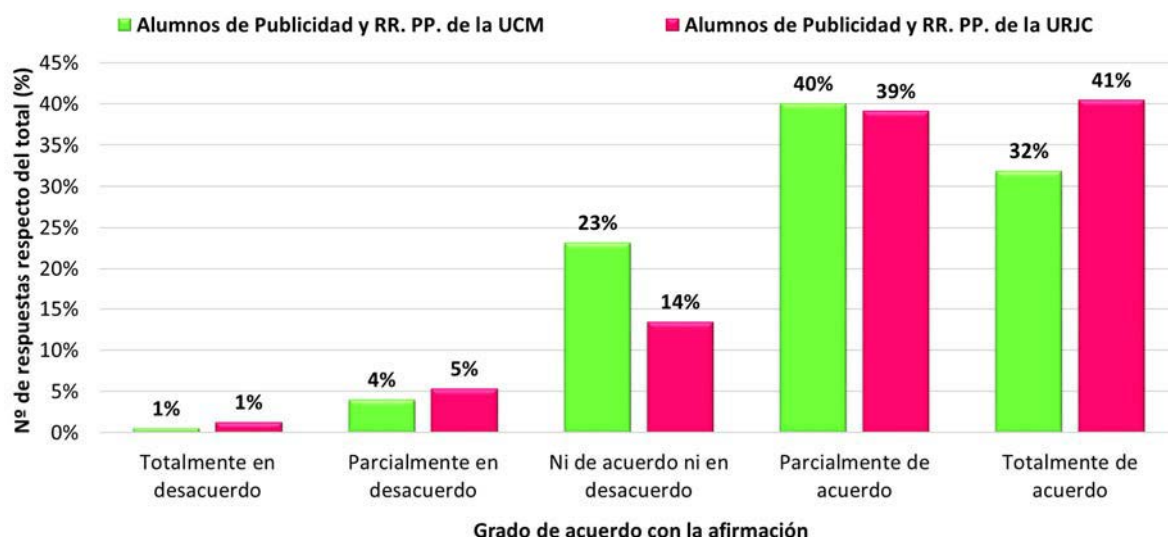
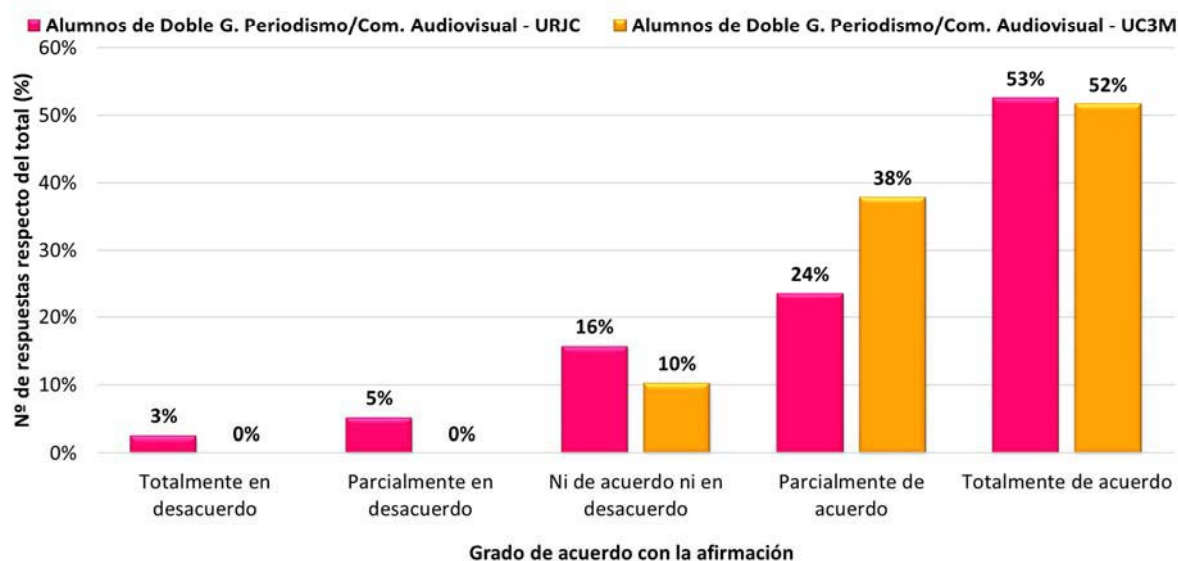


Figura 1412

Cruce de preguntas E.04 y B.11 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 tomen siempre una actitud crítica y cuestionadora, en lugar de una actitud más cómoda y conformista



C.6.13 Cruce de las preguntas E.05 y A.04

Figura 1413

Cruce de preguntas E.05 y A.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 tengan capacidad de escucha

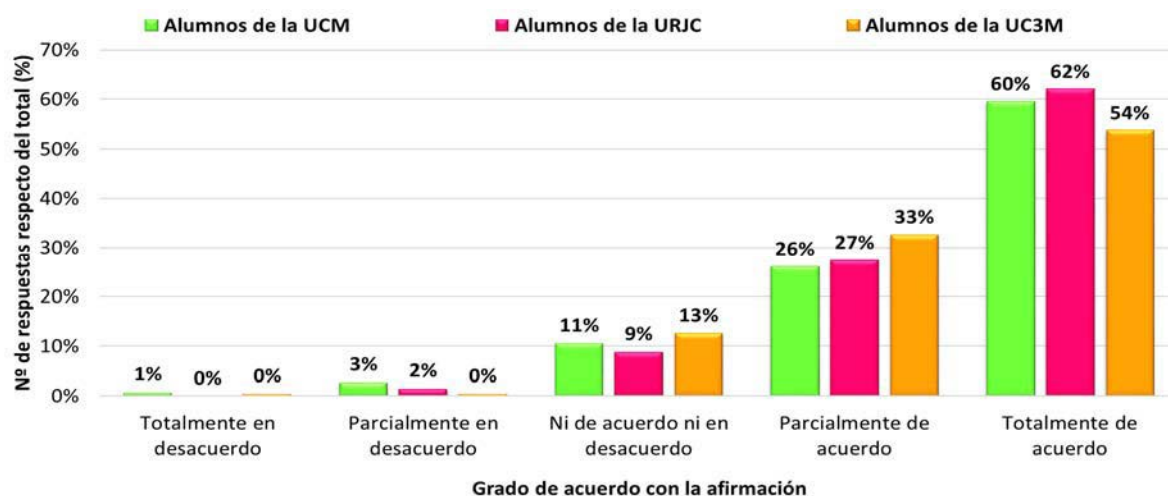


Figura 1414

Cruce de preguntas E.05 y A.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 tengan capacidad de escucha

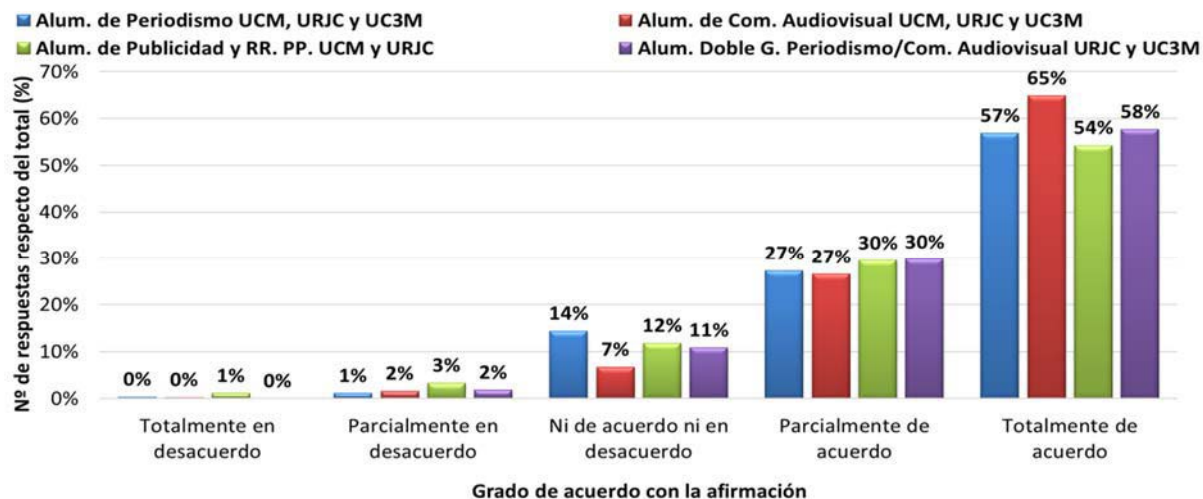


Figura 1415

Cruce de preguntas E.05 y A.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 tengan capacidad de escucha

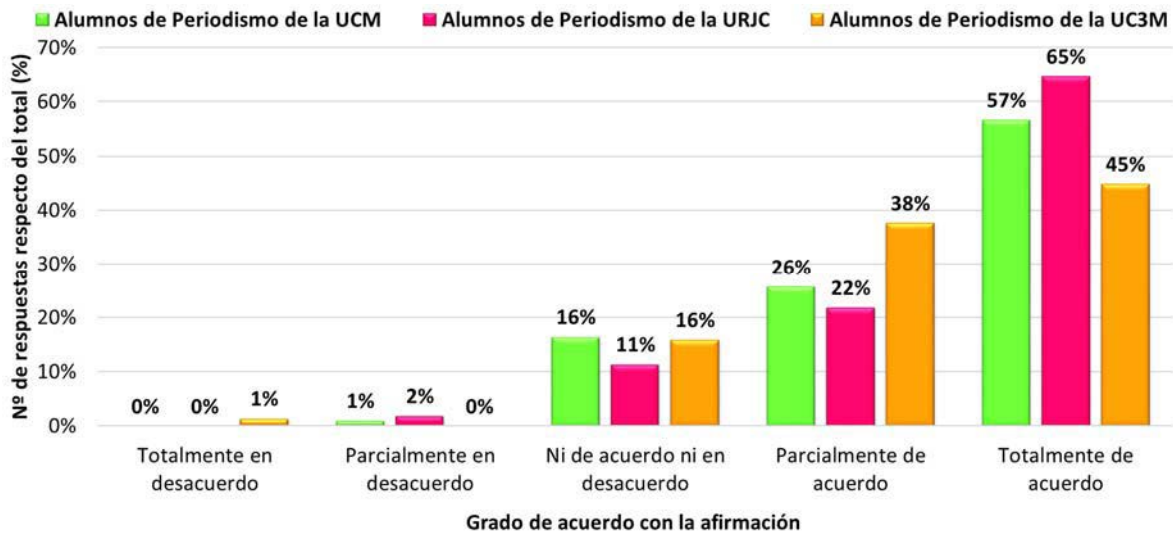


Figura 1416

Cruce de preguntas E.05 y A.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 tengan capacidad de escucha

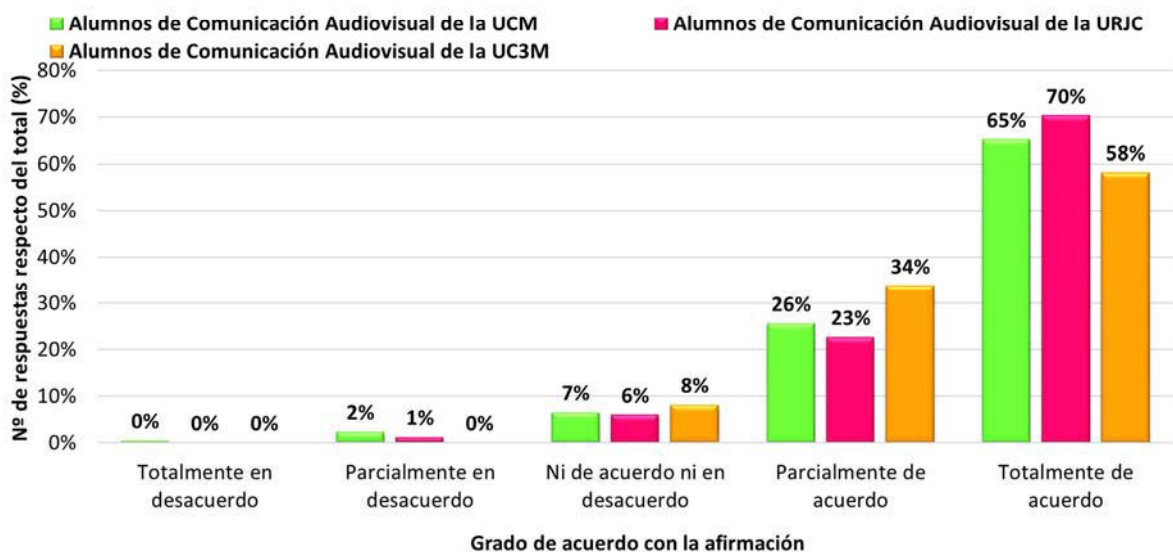


Figura 1417

Cruce de preguntas E.05 y A.04 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 tengan capacidad de escucha

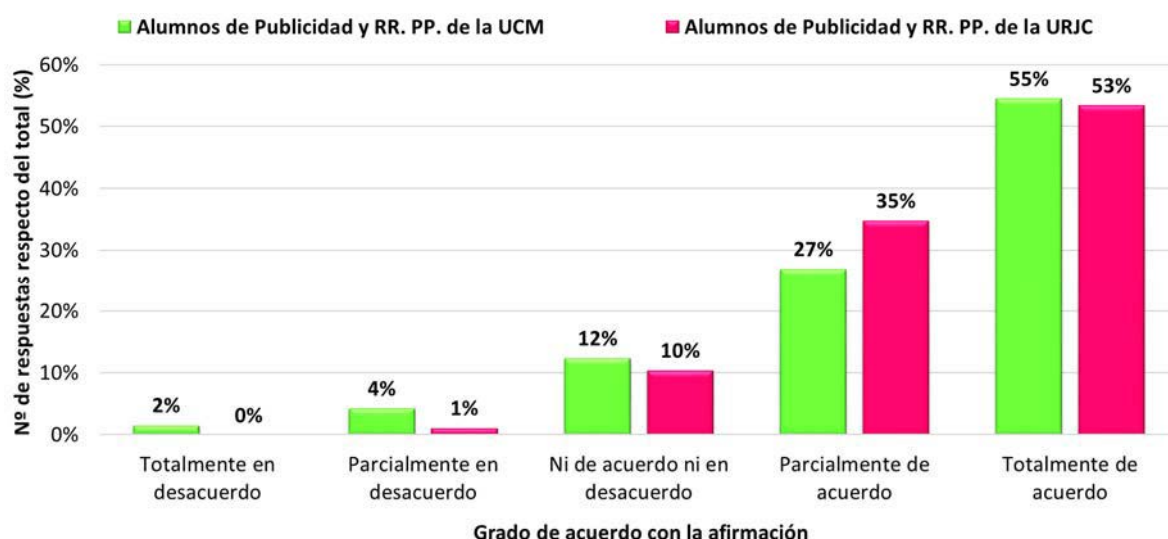
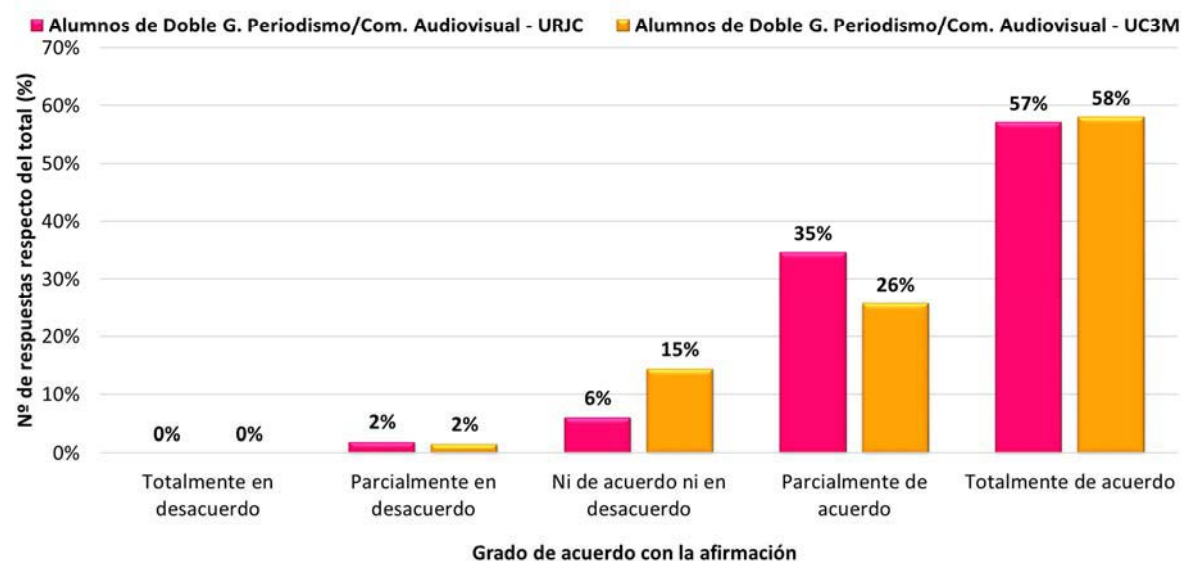


Figura 1418

Cruce de preguntas E.05 y A.04 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 tengan capacidad de escucha



C.6.14 Cruce de las preguntas E.05 y C.05

Figura 1419

Cruce de preguntas E.05 y C.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 aprendan técnicas de enseñanza

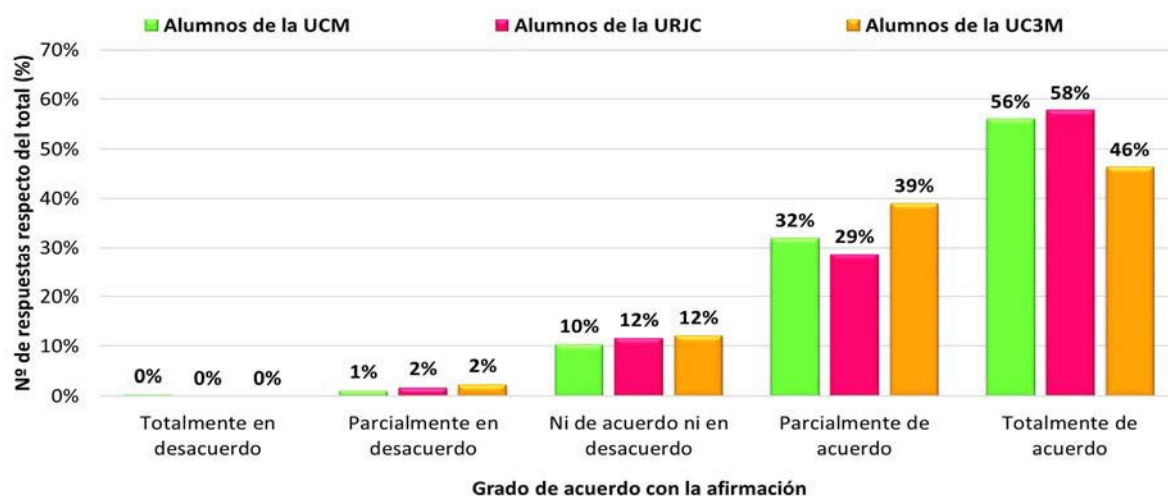


Figura 1420

Cruce de preguntas E.05 y C.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 aprendan técnicas de enseñanza

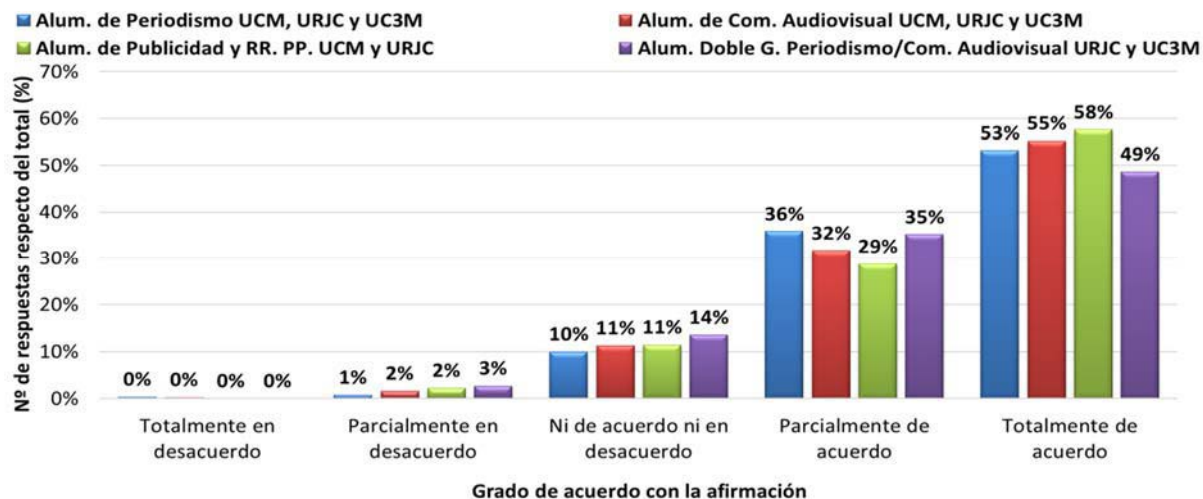


Figura 1421

Cruce de preguntas E.05 y C.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 aprendan técnicas de enseñanza

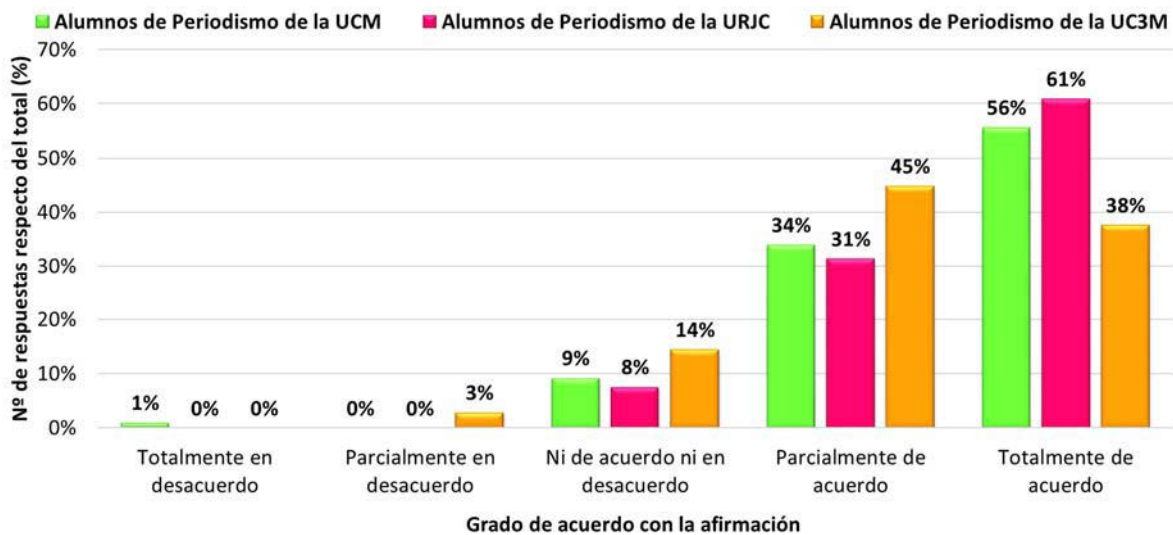


Figura 1422

Cruce de preguntas E.05 y C.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 aprendan técnicas de enseñanza

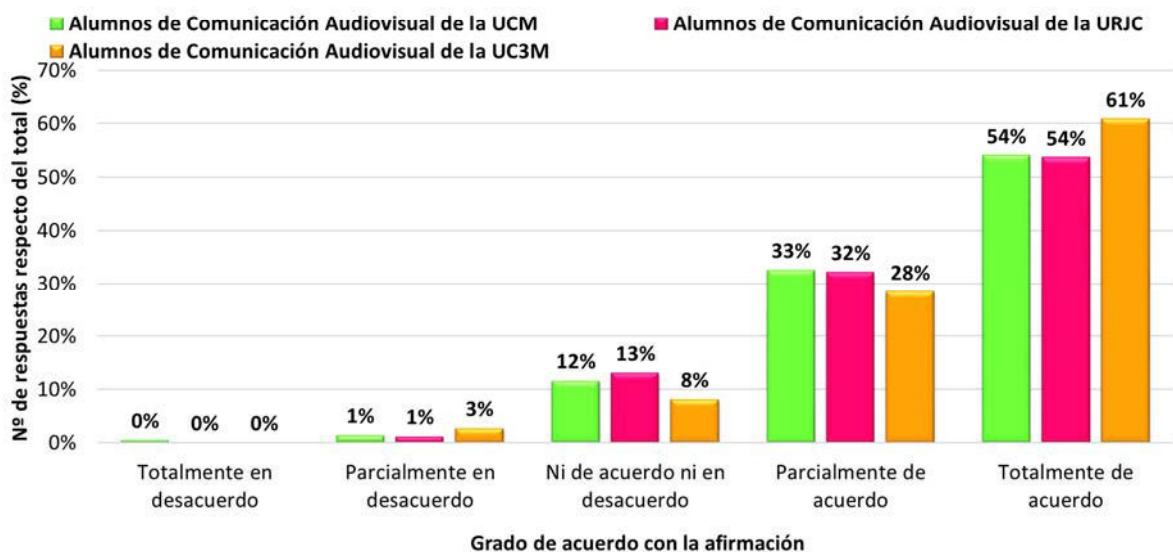


Figura 1423

Cruce de preguntas E.05 y C.05 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 aprendan técnicas de enseñanza

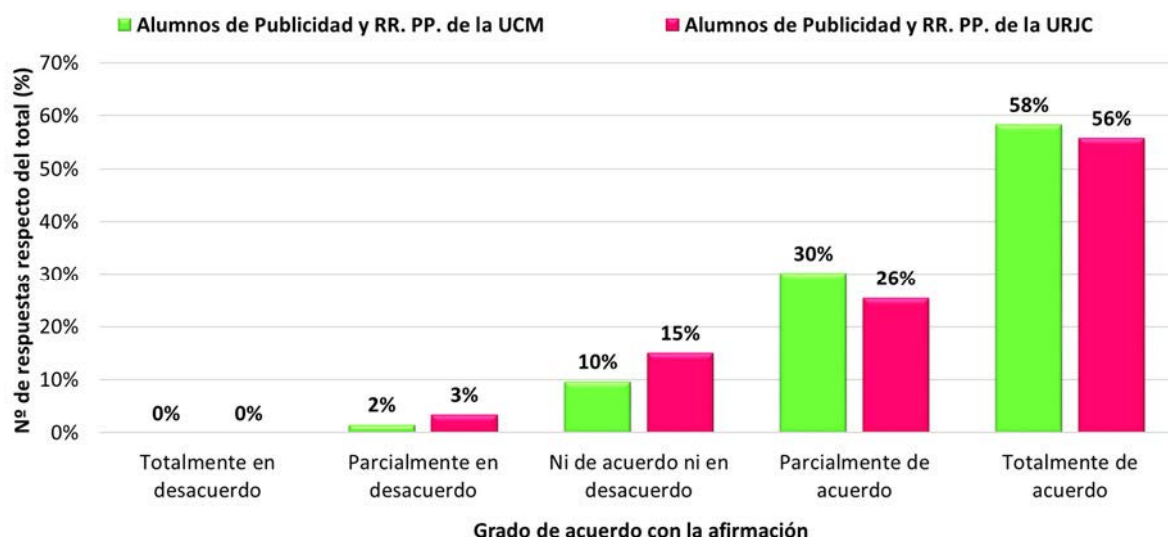
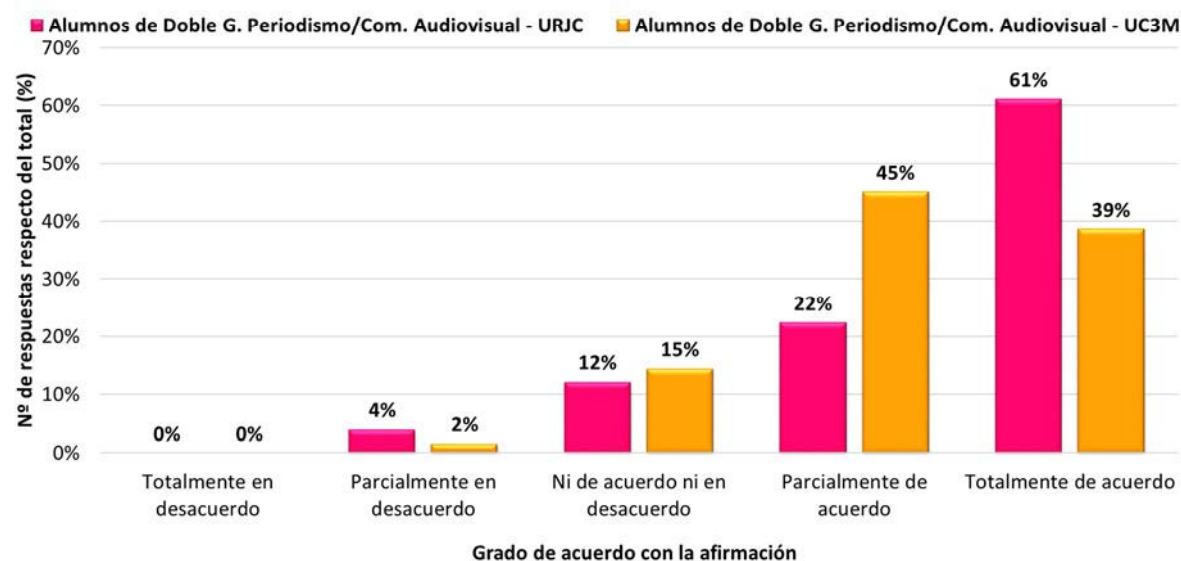


Figura 1424

Cruce de preguntas E.05 y C.05 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 aprendan técnicas de enseñanza



C.6.15 Cruce de las preguntas E.06 y A.01

Figura 1425

Cruce de preguntas E.06 y A.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 sean buenos comunicadores

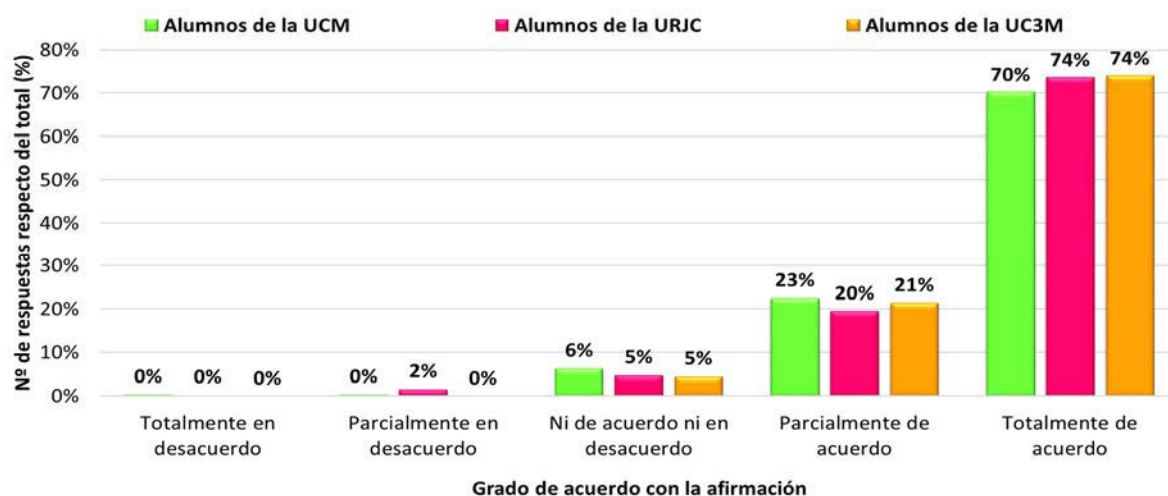


Figura 1426

Cruce de preguntas E.06 y A.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 sean buenos comunicadores

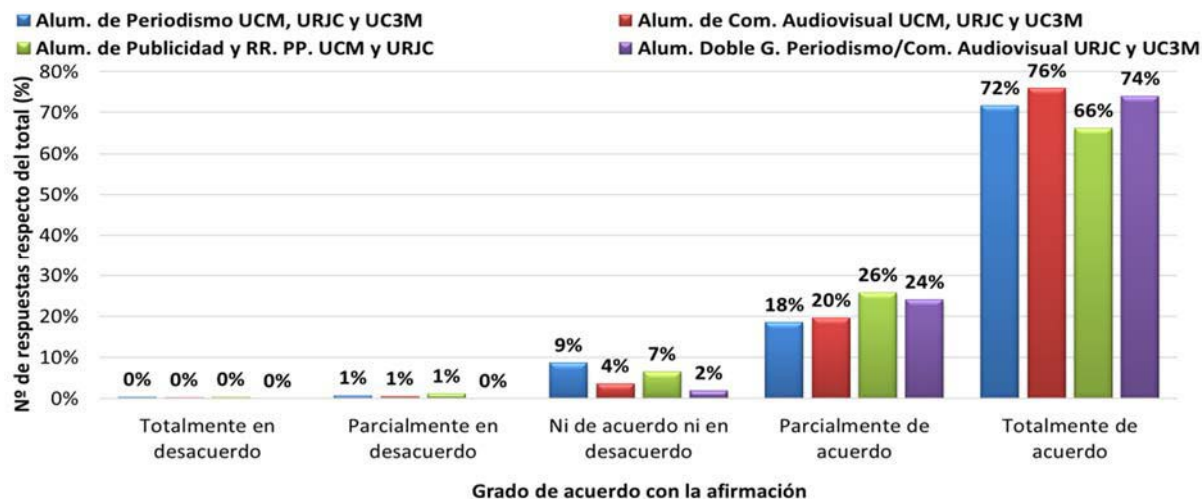


Figura 1427

Cruce de preguntas E.06 y A.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 sean buenos comunicadores

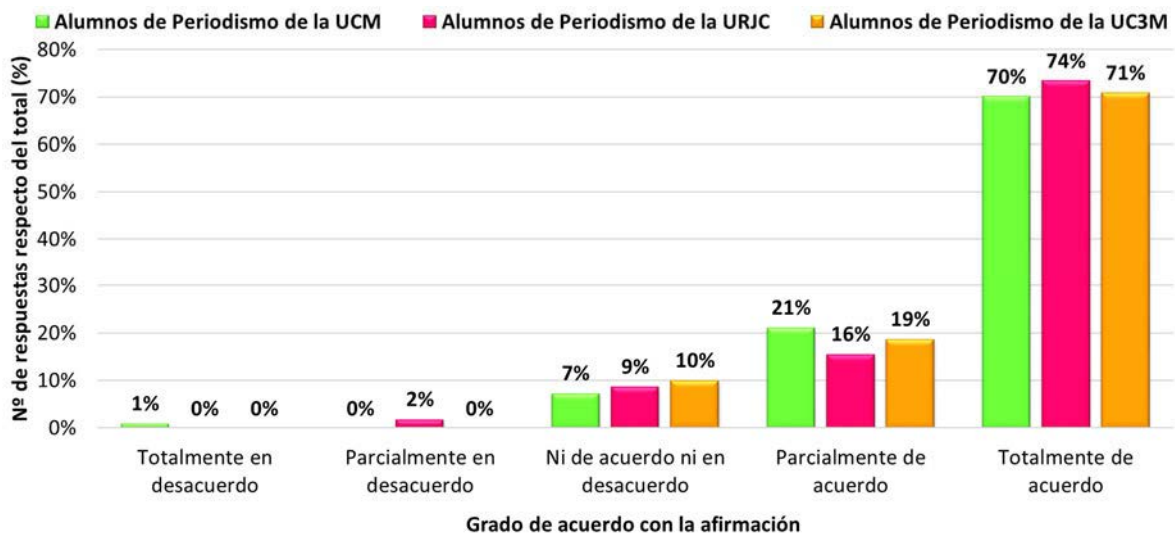


Figura 1428

Cruce de preguntas E.06 y A.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 sean buenos comunicadores

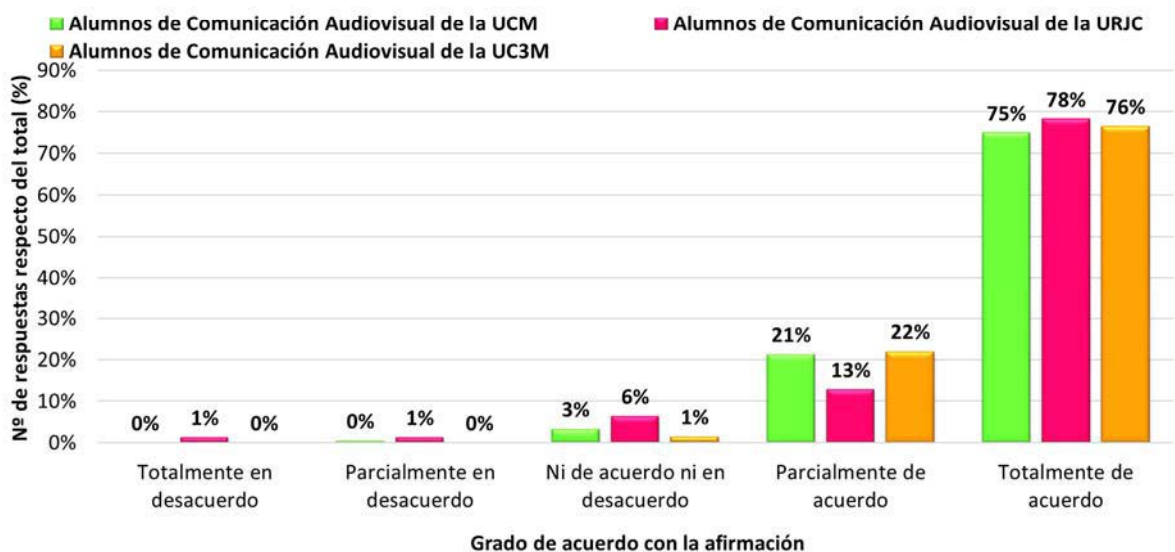


Figura 1429

Cruce de preguntas E.06 y A.01 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 sean buenos comunicadores

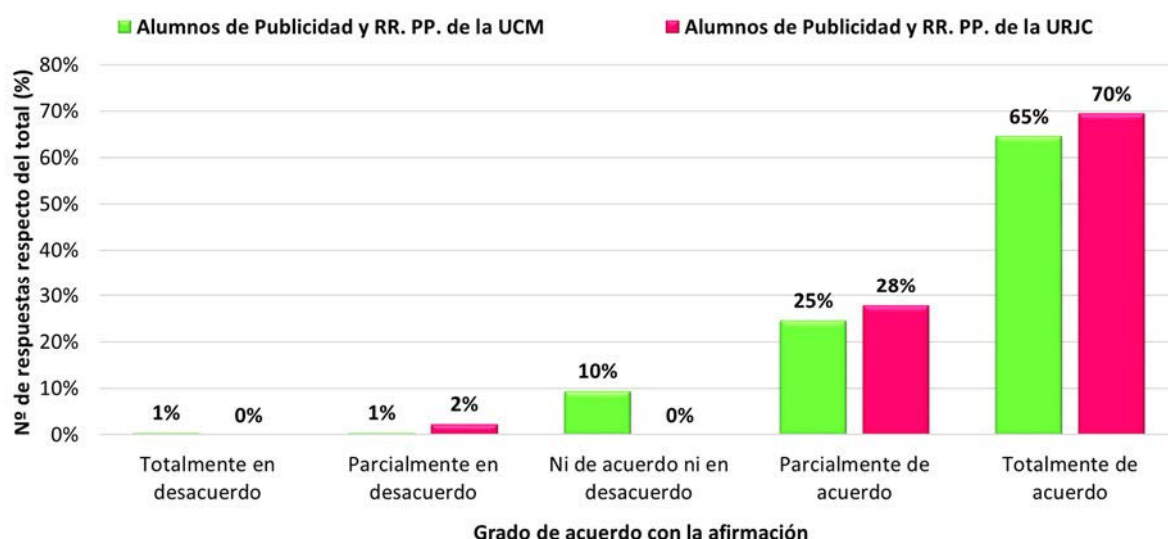
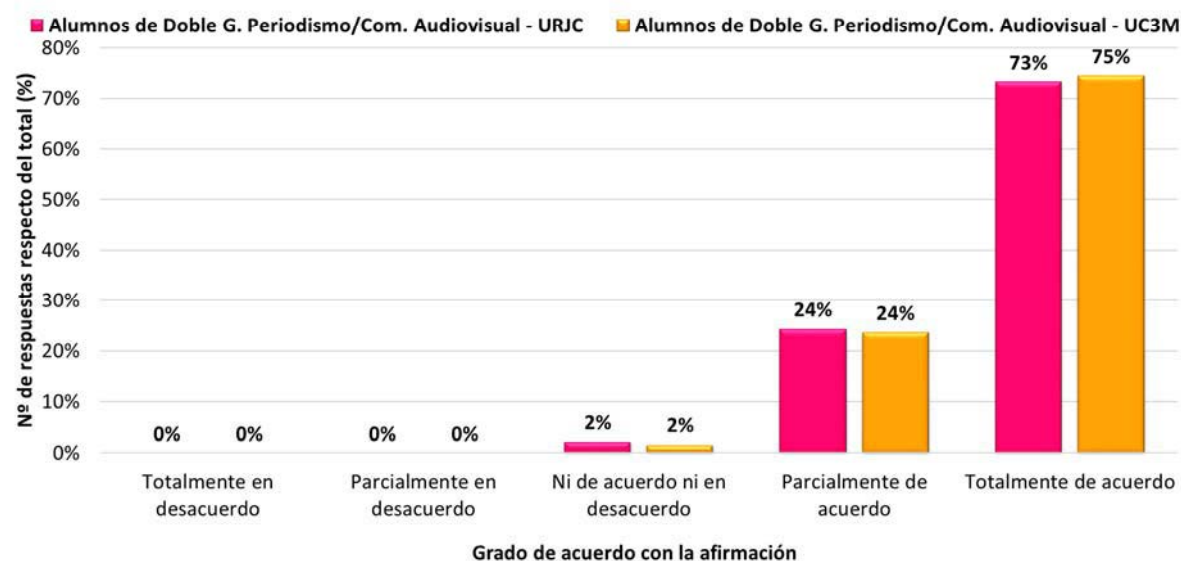


Figura 1430

Cruce de preguntas E.06 y A.01 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 sean buenos comunicadores



C.6.16 Cruce de las preguntas E.07 y B.06

Figura 1431

Cruce de preguntas E.07 y B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

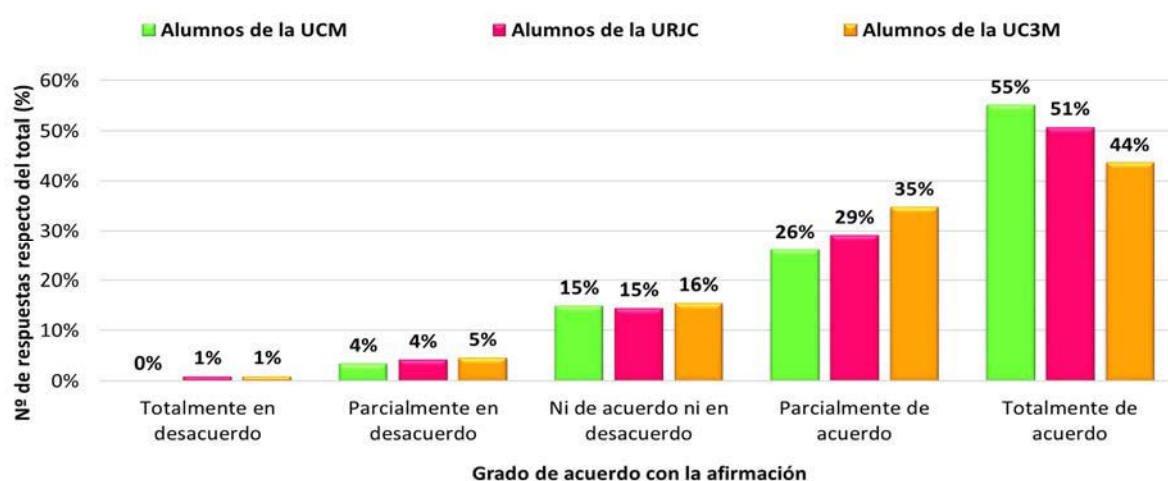


Figura 1432

Cruce de preguntas E.07 y B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

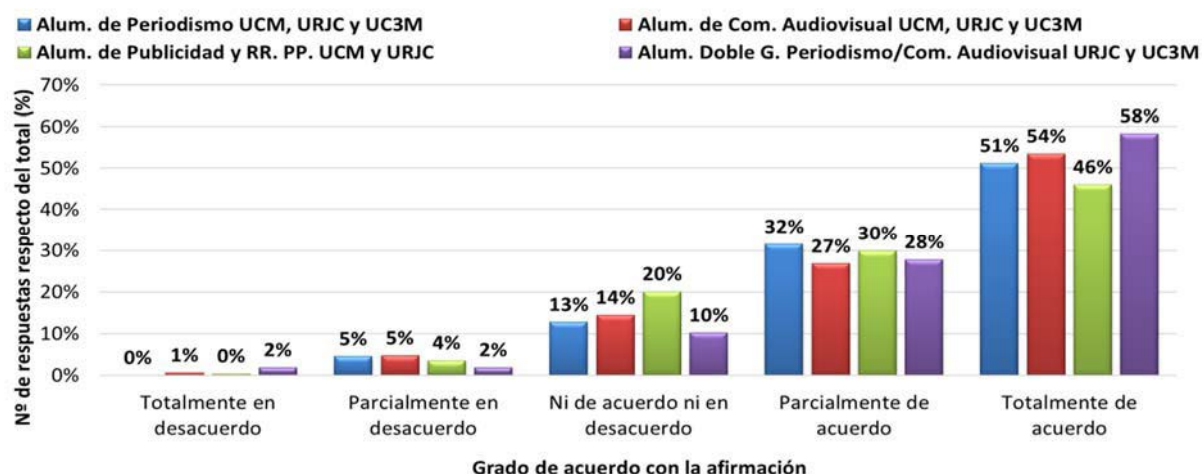


Figura 1433

Cruce de preguntas E.07 y B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle
 la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

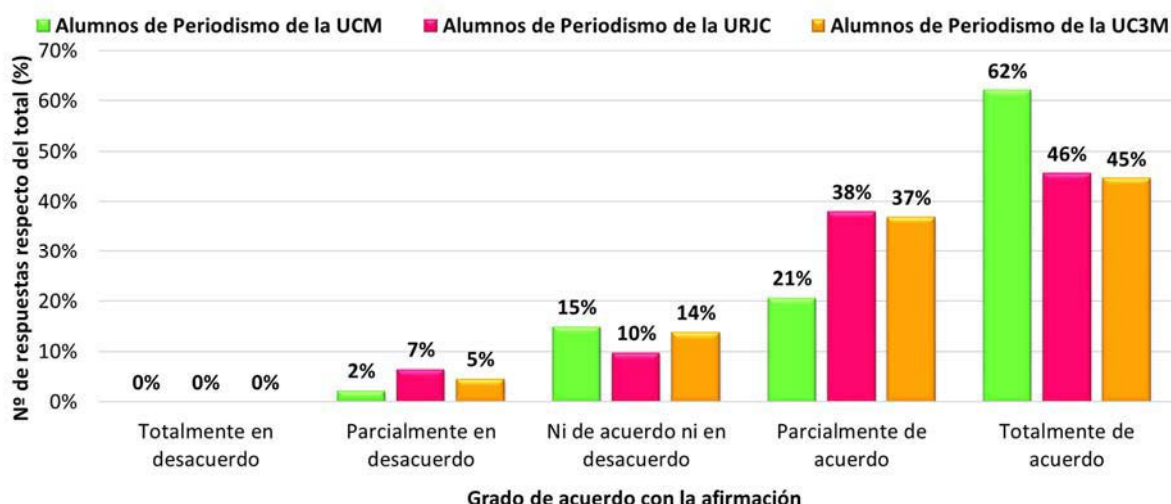


Figura 1434

Cruce de preguntas E.07 y B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle
 la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

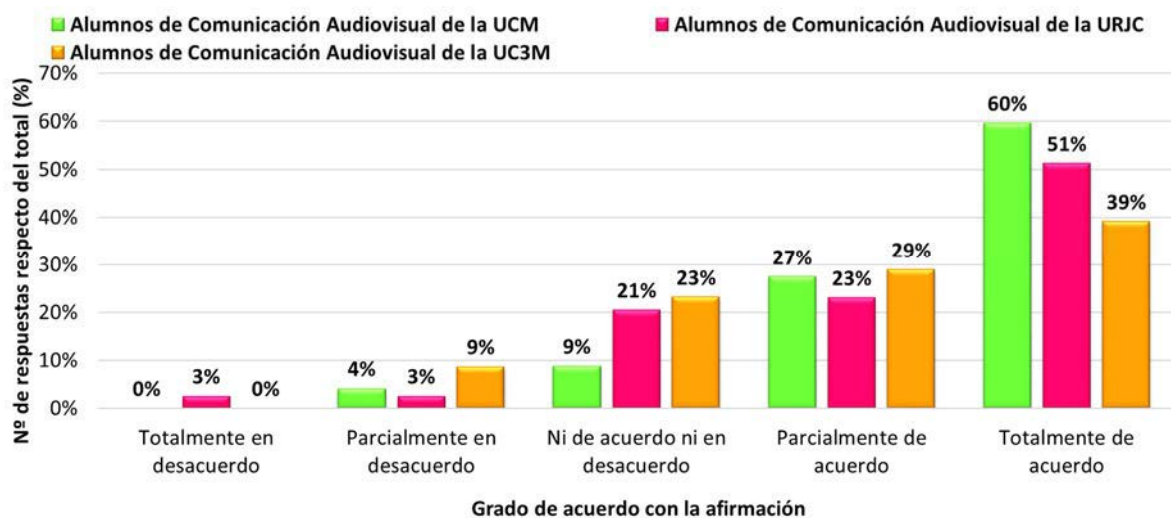


Figura 1435

Cruce de preguntas E.07 y B.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

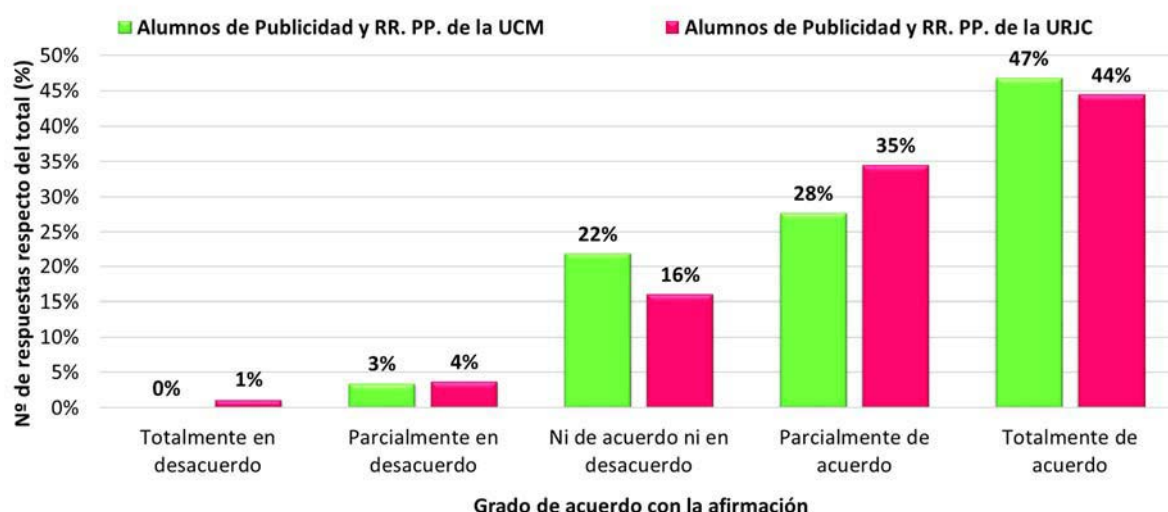
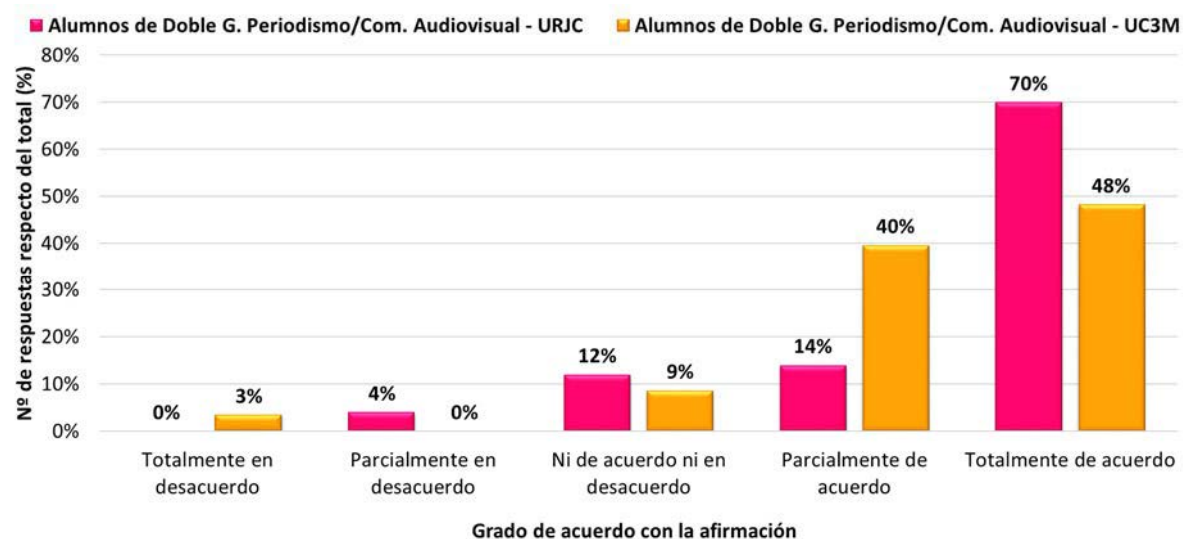


Figura 1436

Cruce de preguntas E.07 y B.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta



C.6.17 Cruce de las preguntas E.07 y B.09

Figura 1437

Cruce de preguntas E.07 y B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

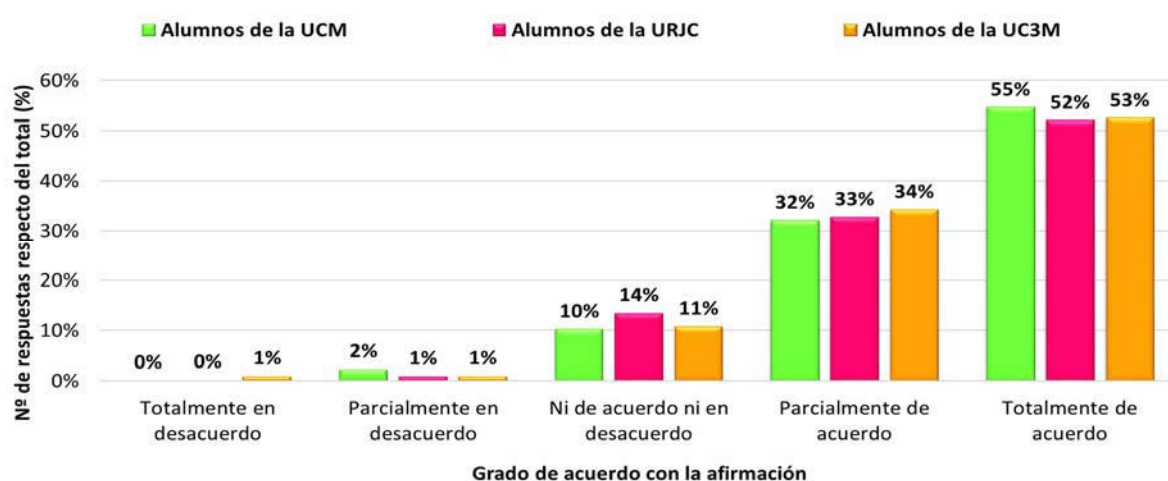


Figura 1438

Cruce de preguntas E.07 y B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

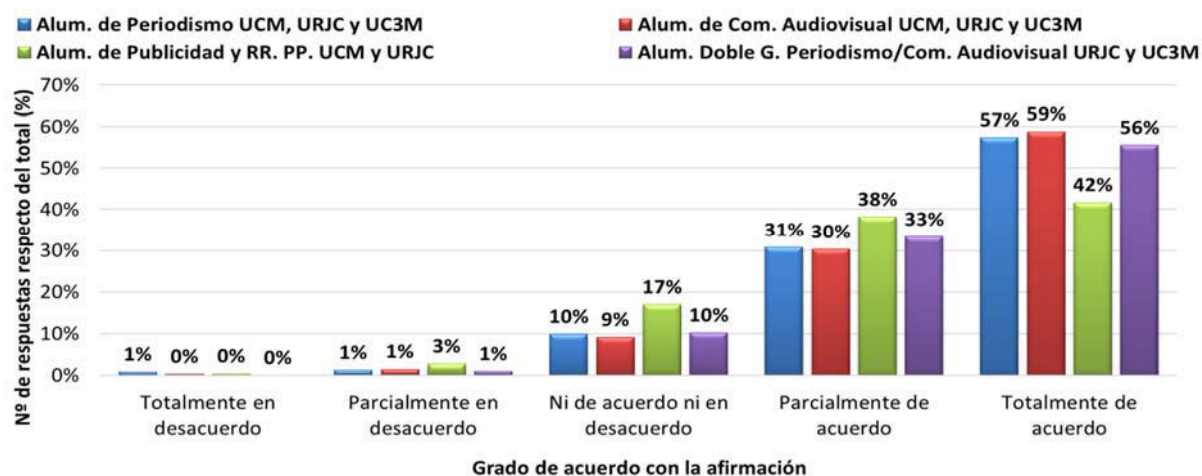


Figura 1439

Cruce de preguntas E.07 y B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

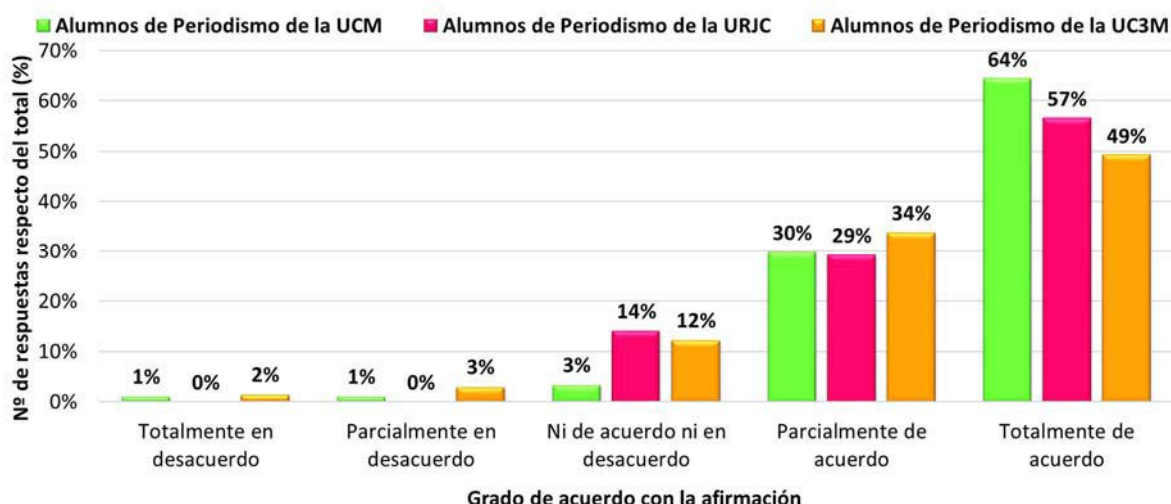


Figura 1440

Cruce de preguntas E.07 y B.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

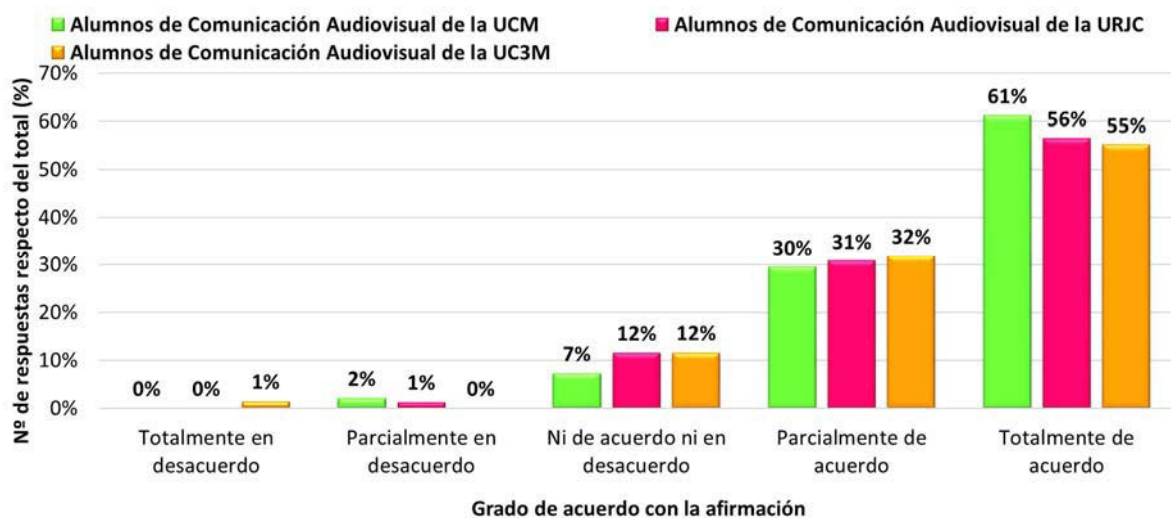


Figura 1441

Cruce de preguntas E.07 y B.09 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información

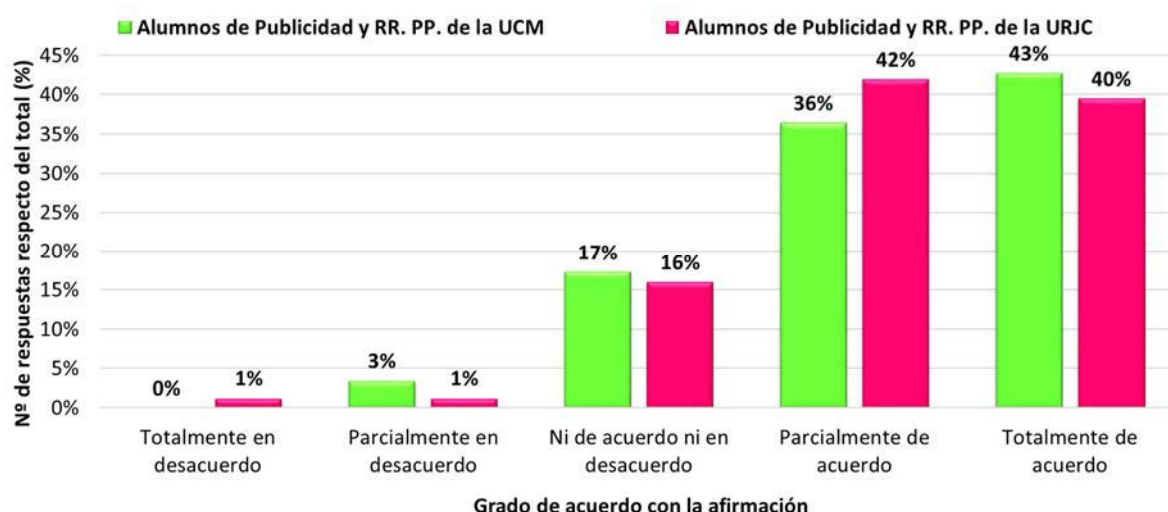
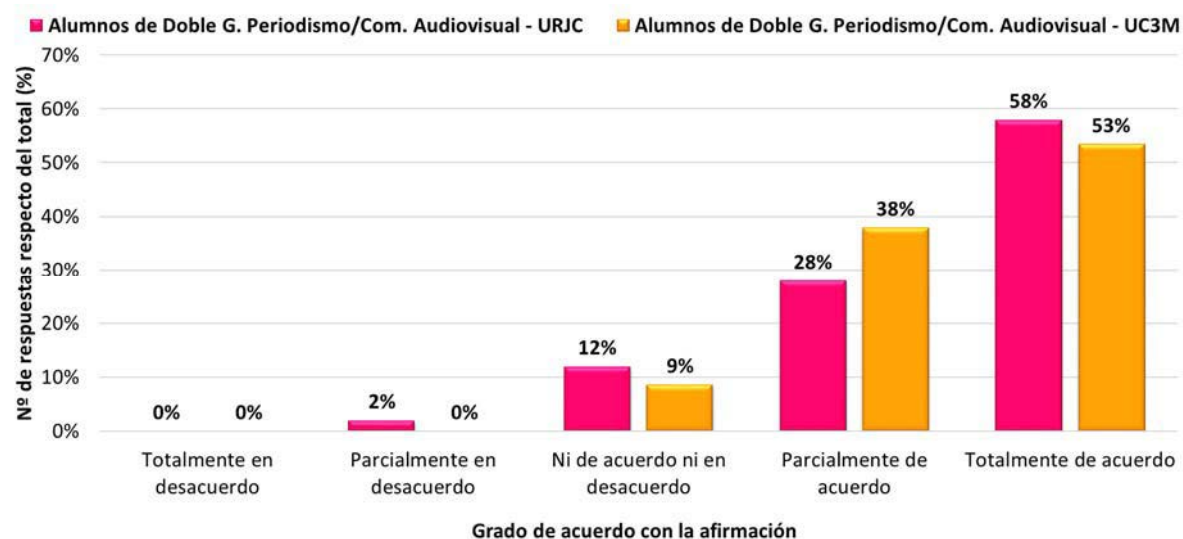


Figura 1442

Cruce de preguntas E.07 y B.09 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 fomenten que usted aprenda dónde y cómo obtener información



C.6.18 Cruce de las preguntas E.08 y A.12

Figura 1443

Cruce de preguntas E.08 y A.12 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

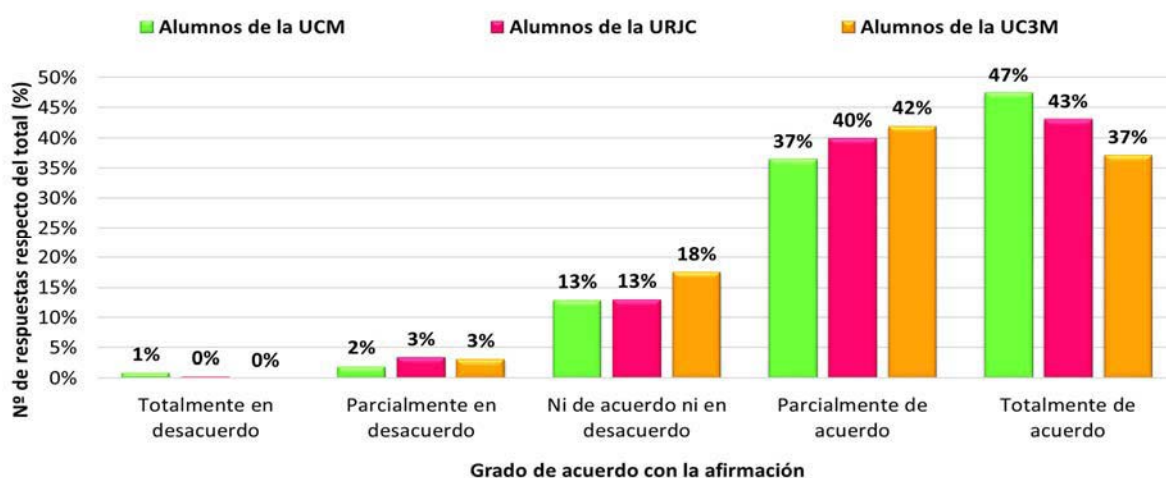


Figura 1444

Cruce de preguntas E.08 y A.12 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

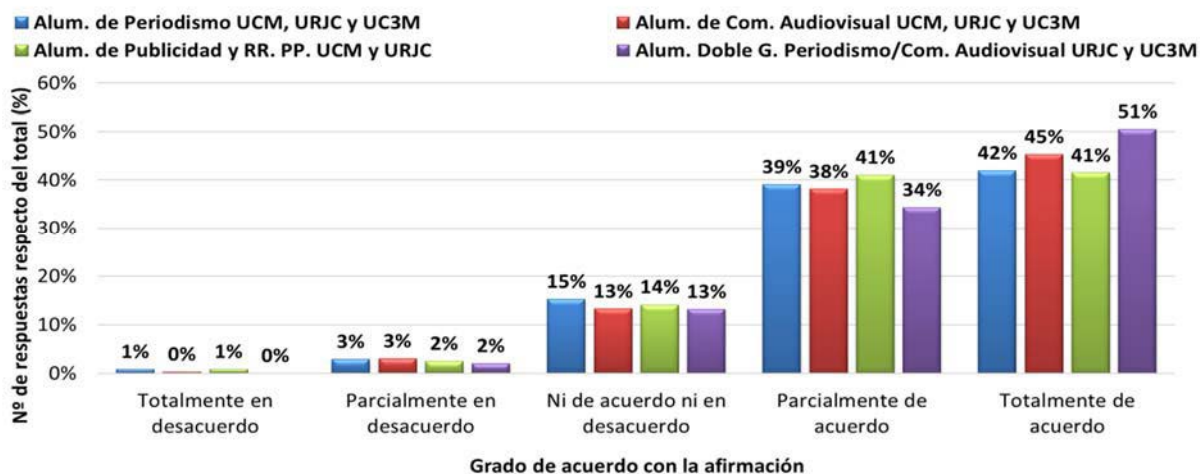


Figura 1445

Cruce de preguntas E.08 y A.12 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

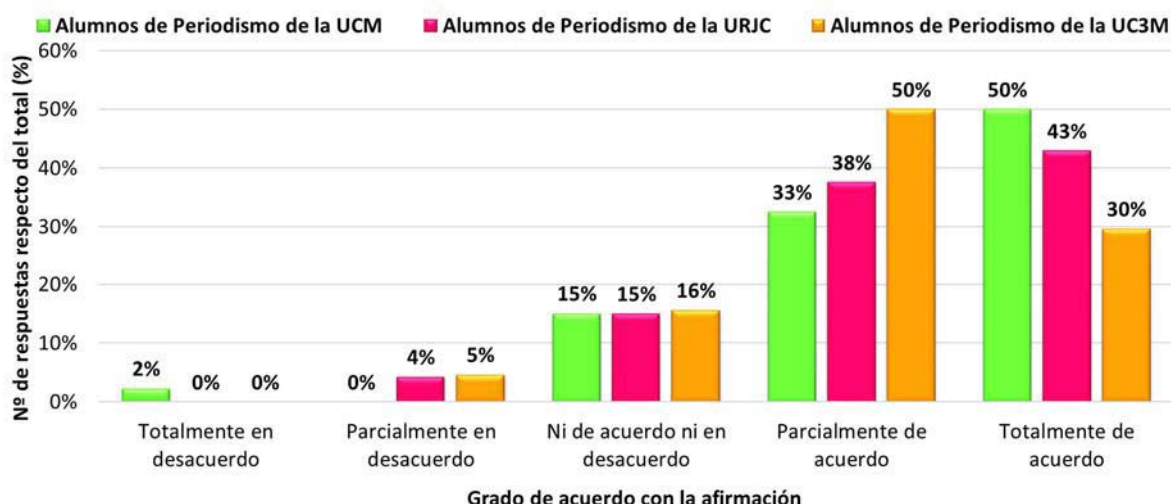


Figura 1446

Cruce de preguntas E.08 y A.12 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

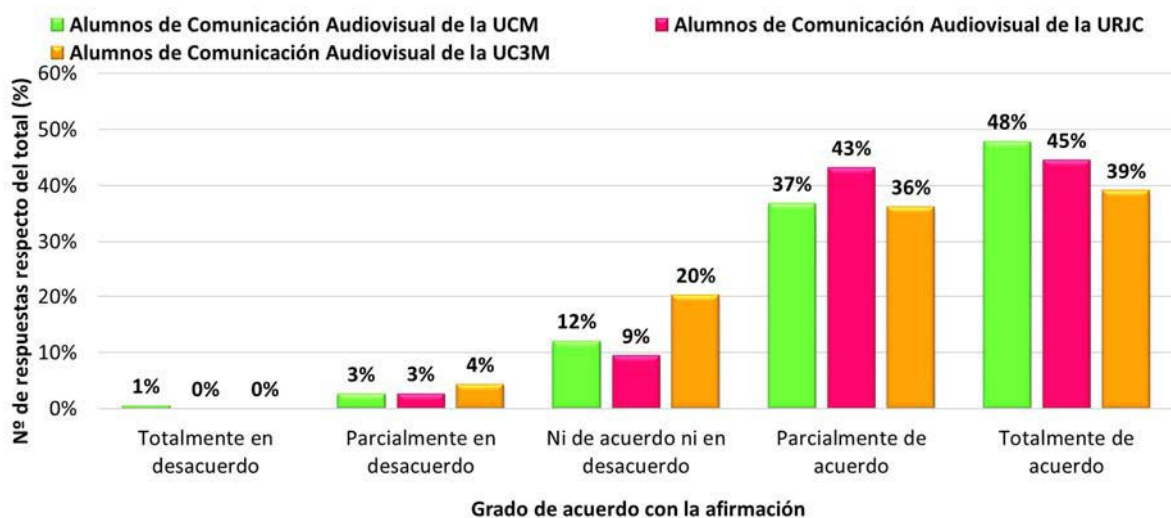


Figura 1447

Cruce de preguntas E.08 y A.12 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)

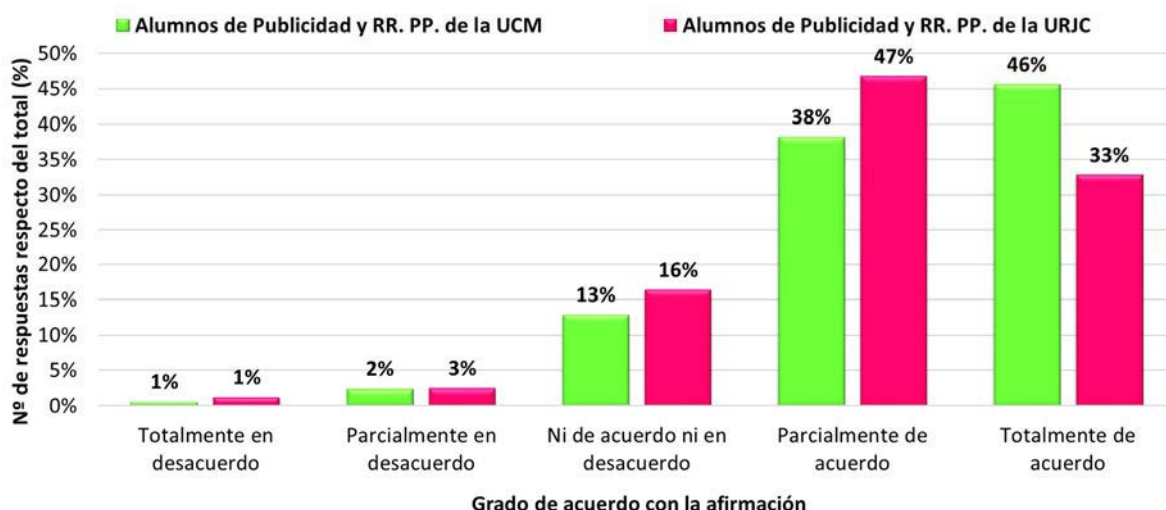
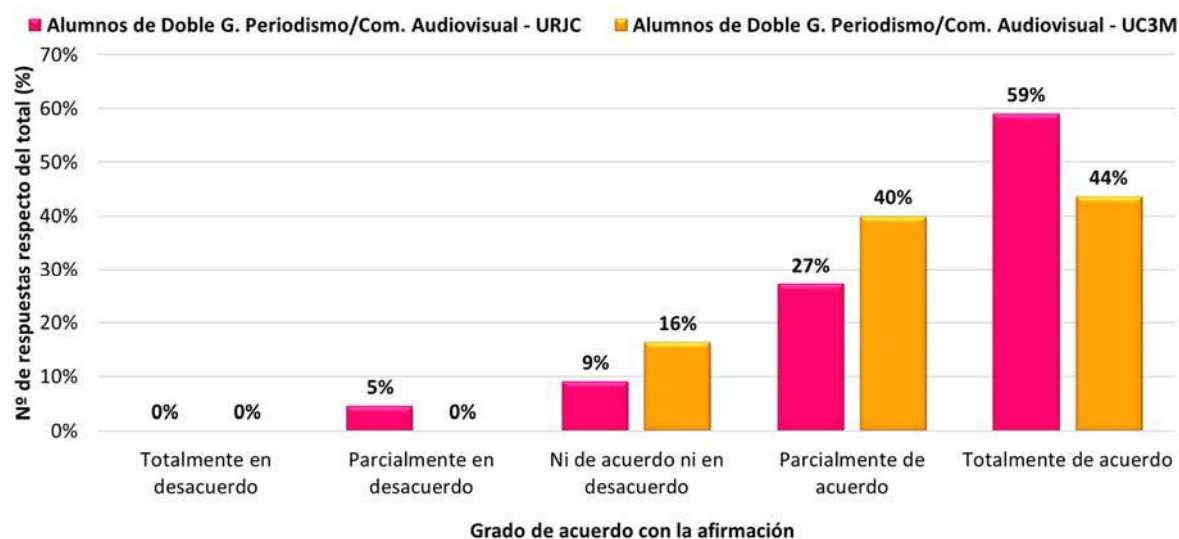


Figura 1448

Cruce de preguntas E.08 y A.12 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores planteen situaciones personalizadas de aprendizaje (debates, tareas prácticas, ...)



C.6.19 Cruce de las preguntas E.08 y B.06

Figura 1449

Cruce de preguntas E.08 y B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

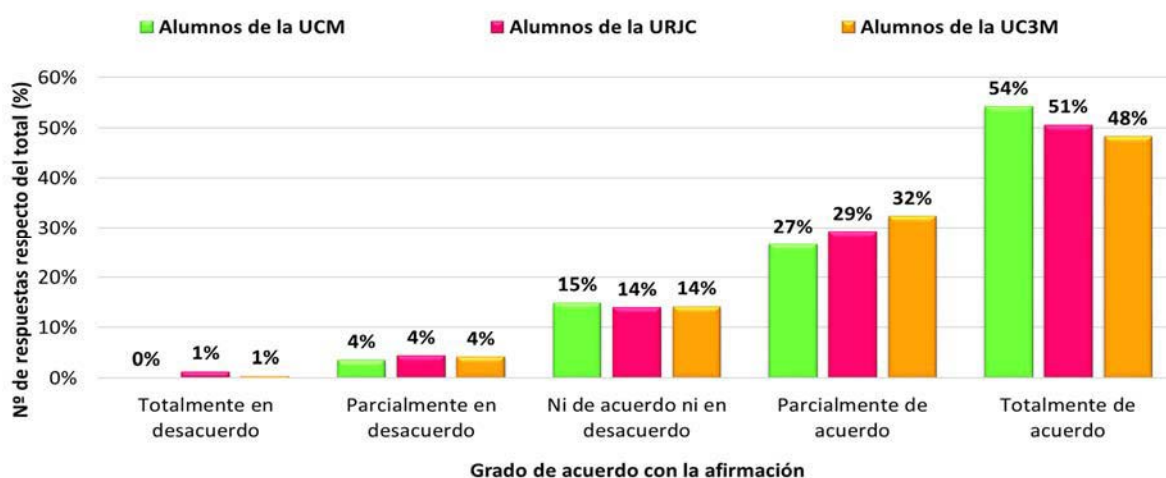


Figura 1450

Cruce de preguntas E.08 y B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

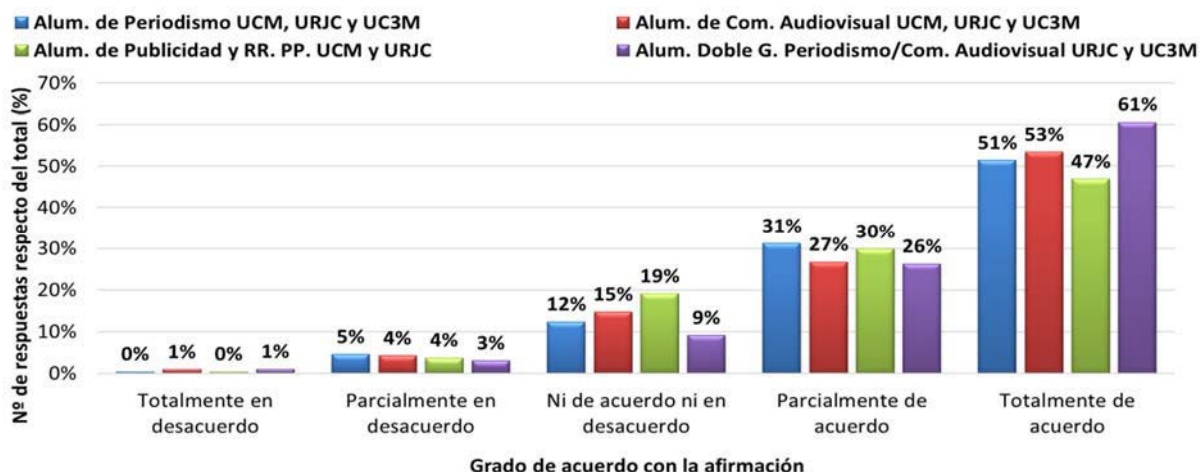


Figura 1451

Cruce de preguntas E.08 y B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

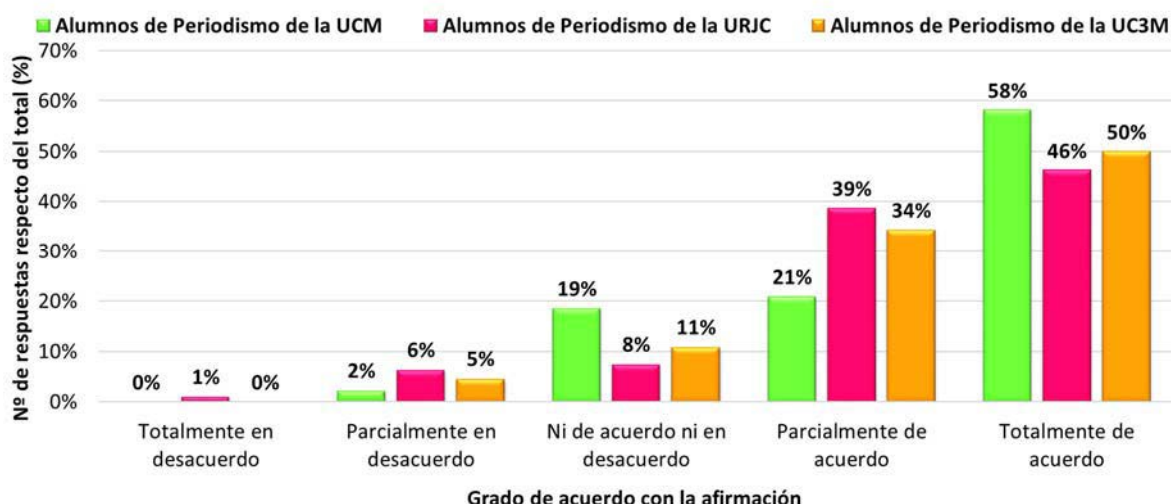


Figura 1452

Cruce de preguntas E.08 y B.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

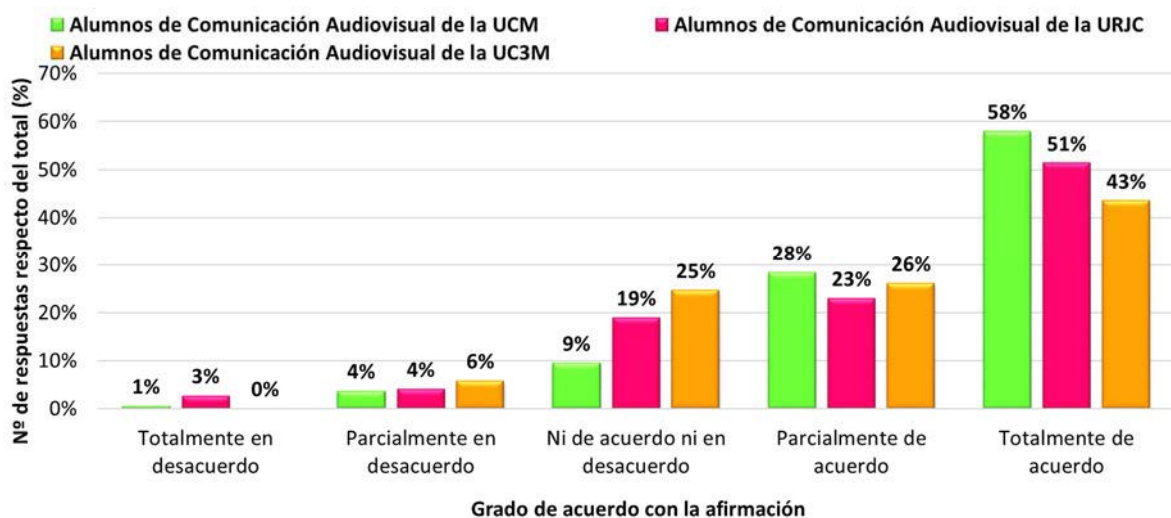


Figura 1453

Cruce de preguntas E.08 y B.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta

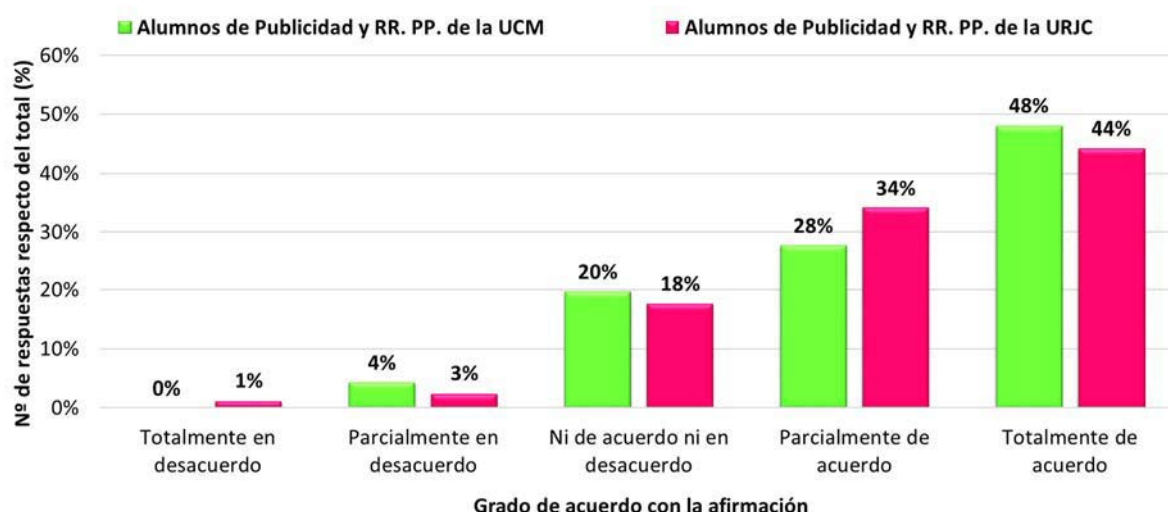
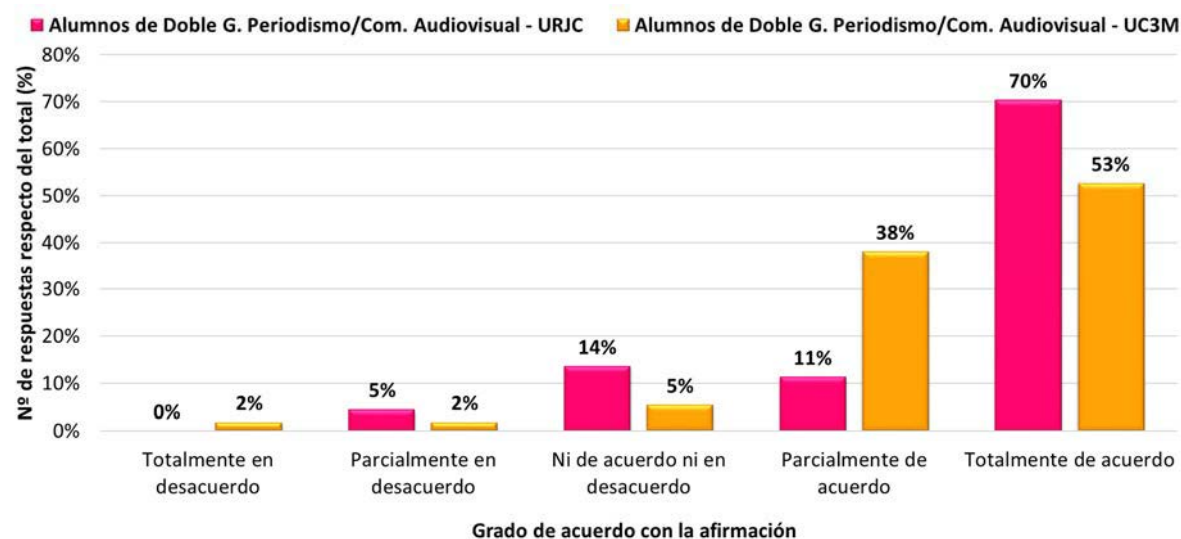


Figura 1454

Cruce de preguntas E.08 y B.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ofrezcan recursos didácticos (bibliográficos, audiovisuales, tecnológicos, ...) adecuados, en lugar de ofrecerle la respuesta a su pregunta sin explicarle cómo puede obtenerla por su cuenta



C.6.20 Cruce de las preguntas E.08 y B.08

Figura 1455

Cruce de preguntas E.08 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

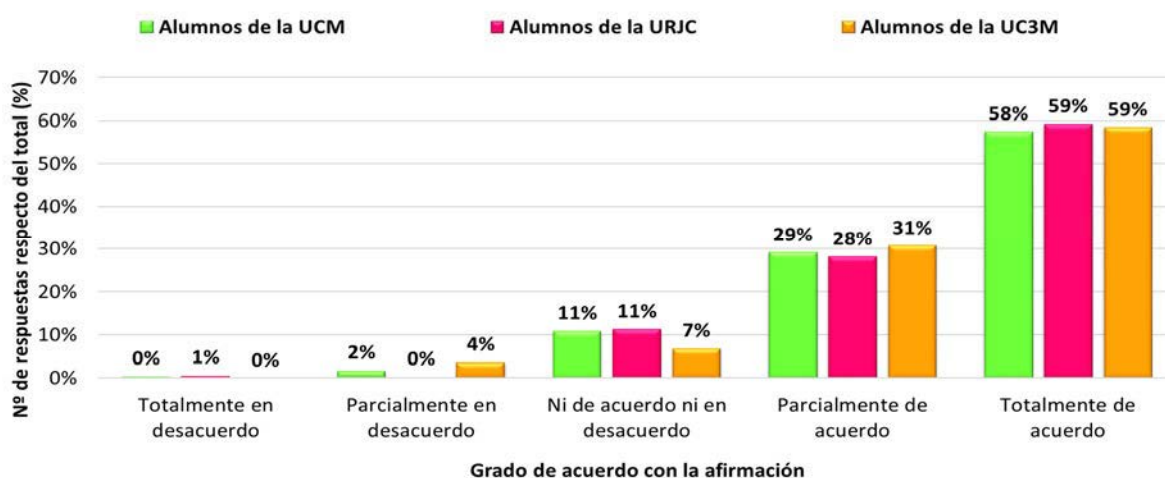


Figura 1456

Cruce de preguntas E.08 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

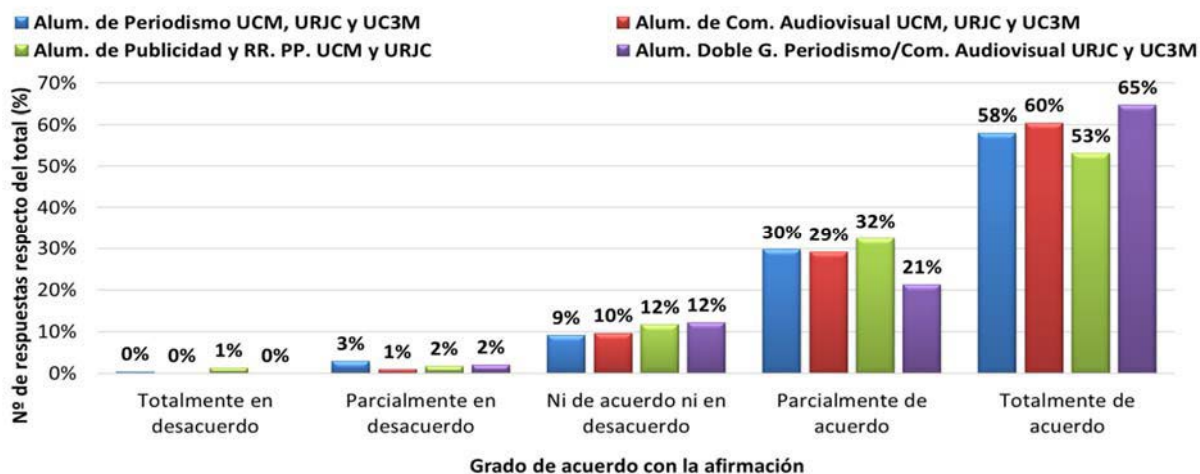


Figura 1457

Cruce de preguntas E.08 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

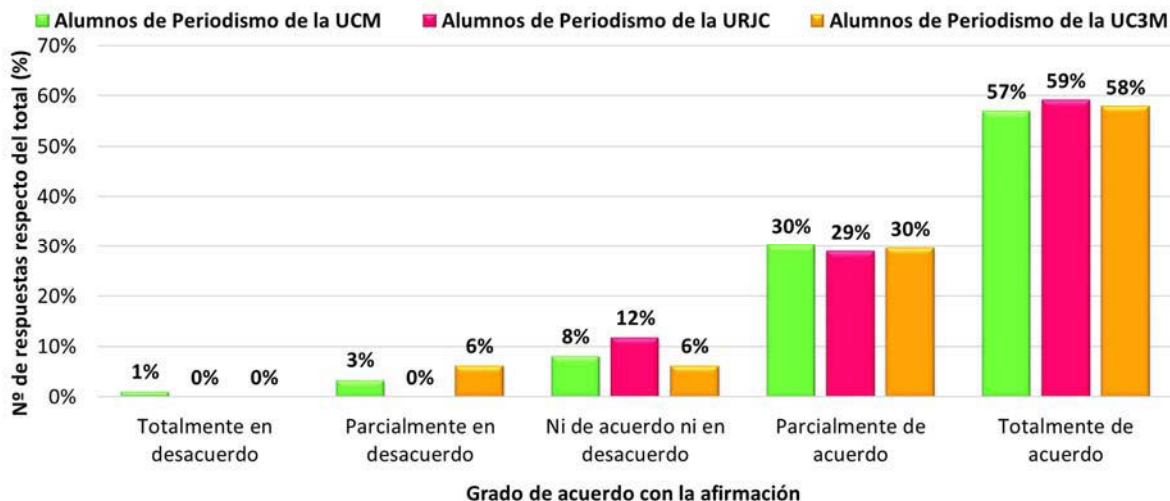


Figura 1458

Cruce de preguntas E.08 y B.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

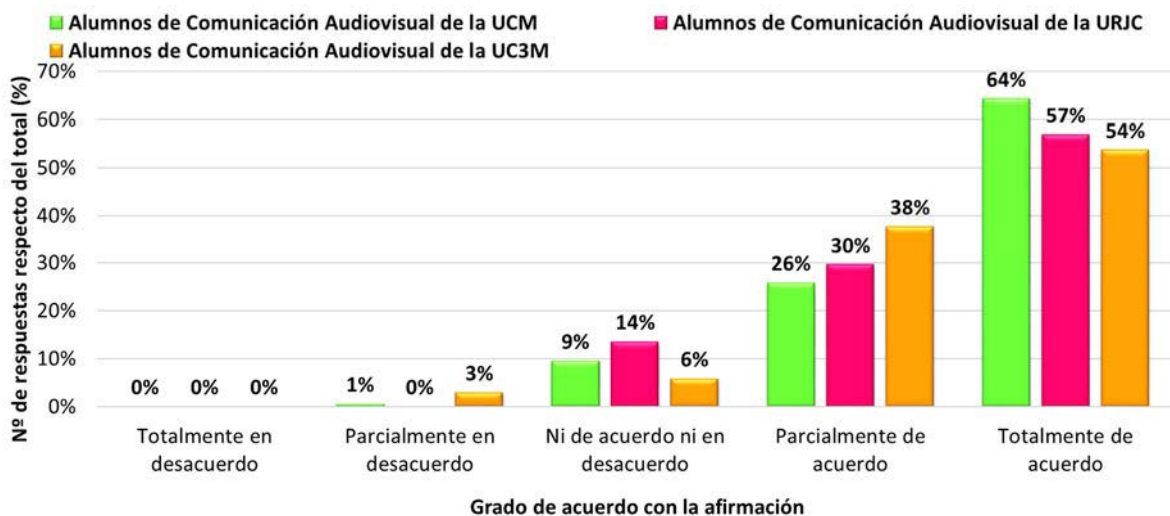


Figura 1459

Cruce de preguntas E.08 y B.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente

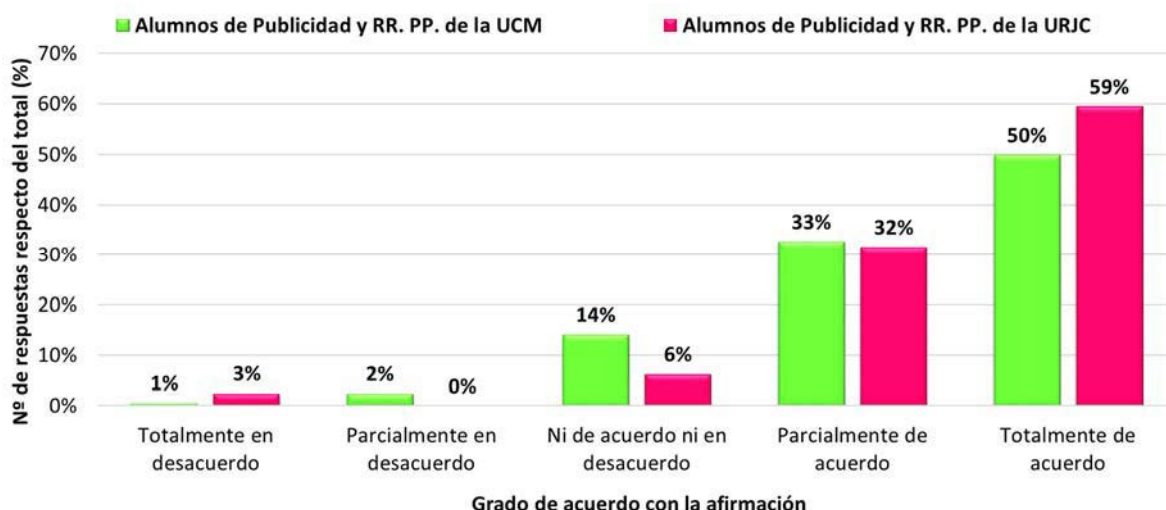
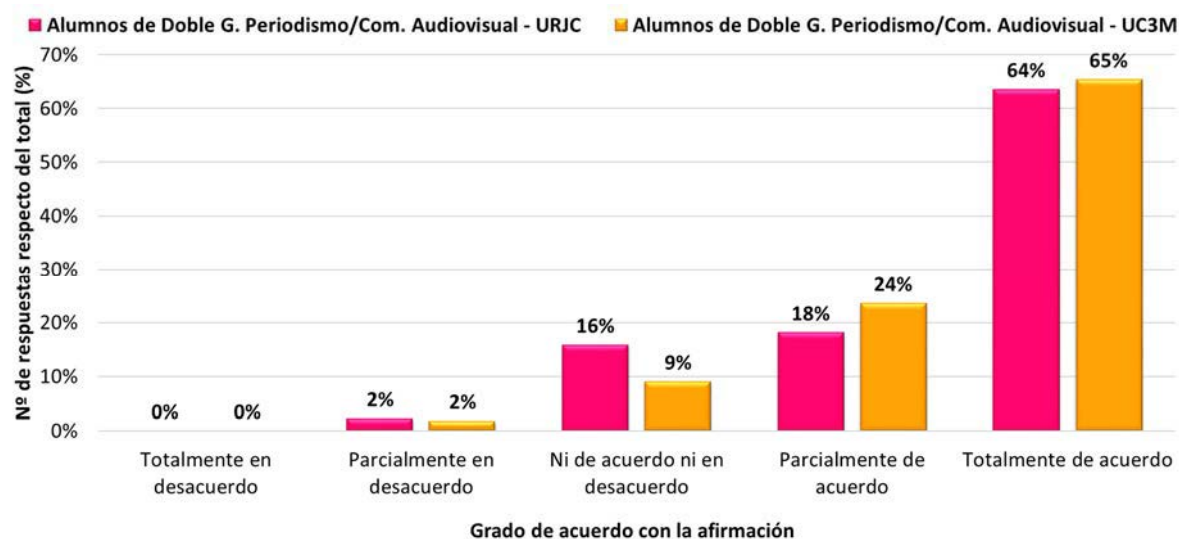


Figura 1460

Cruce de preguntas E.08 y B.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le ayuden a establecer su propio criterio como alumno, en lugar de priorizar el criterio del docente



C.6.21 Cruce de las preguntas E.09 y B.03

Figura 1461

Cruce de preguntas E.09 y B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

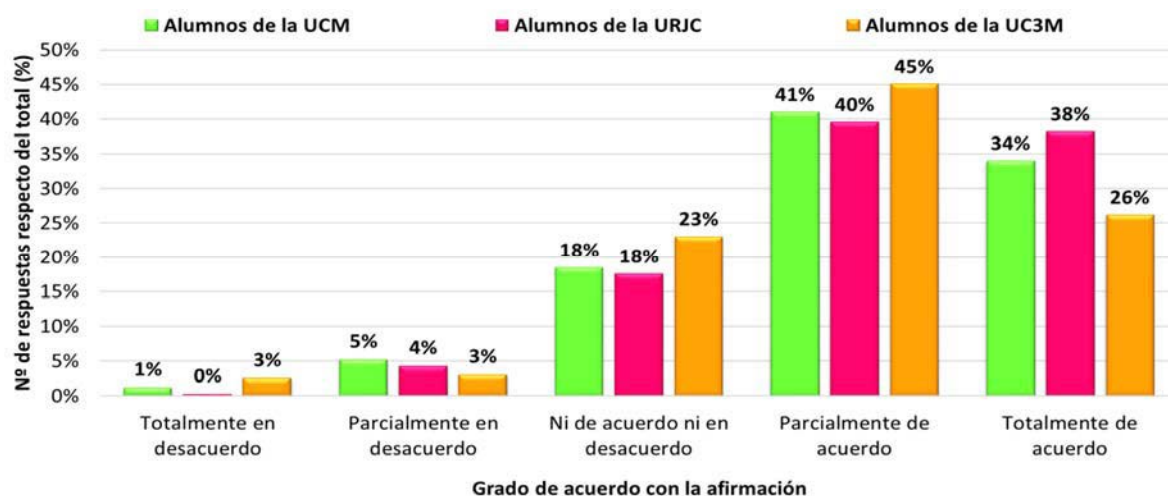


Figura 1462

Cruce de preguntas E.09 y B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

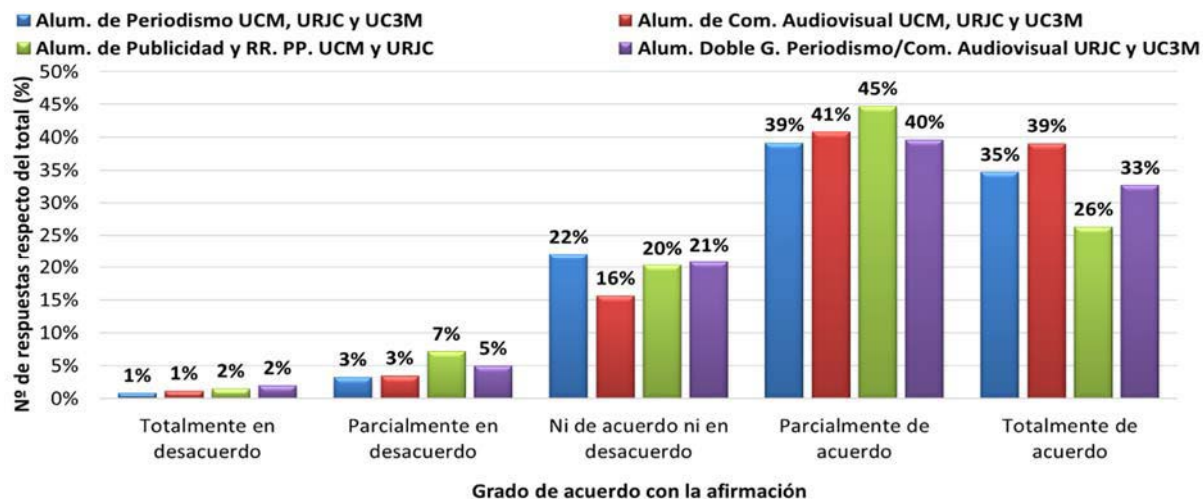


Figura 1463

Cruce de preguntas E.09 y B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

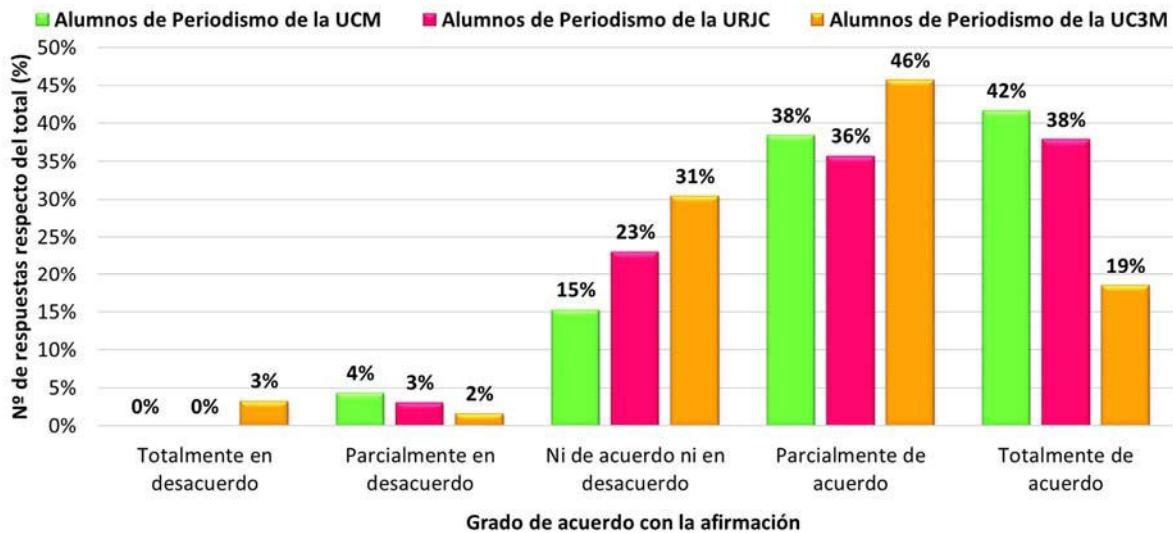


Figura 1464

Cruce de preguntas E.09 y B.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

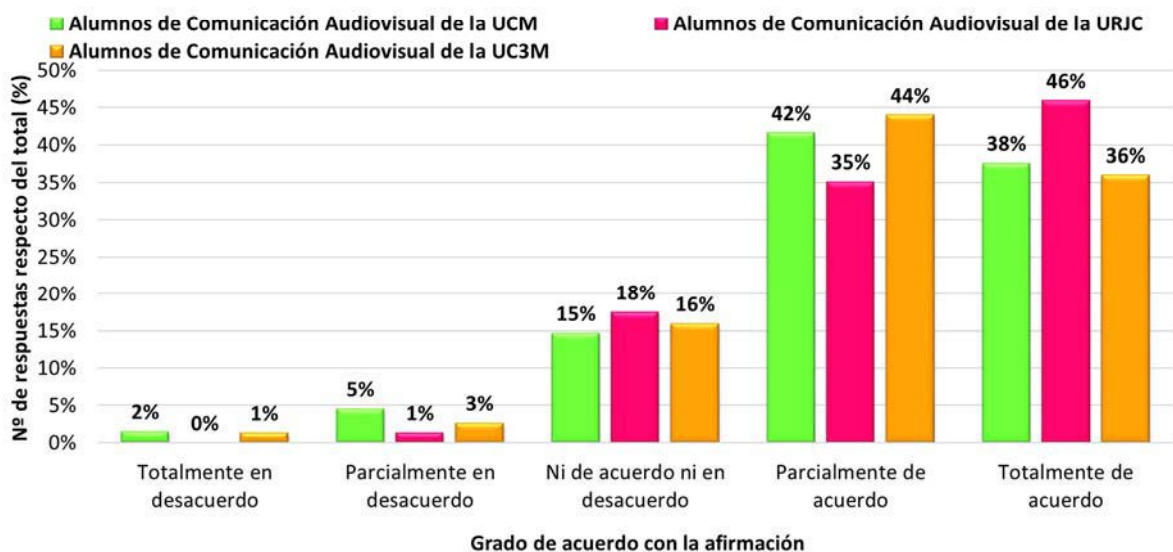


Figura 1465

Cruce de preguntas E.09 y B.03 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje

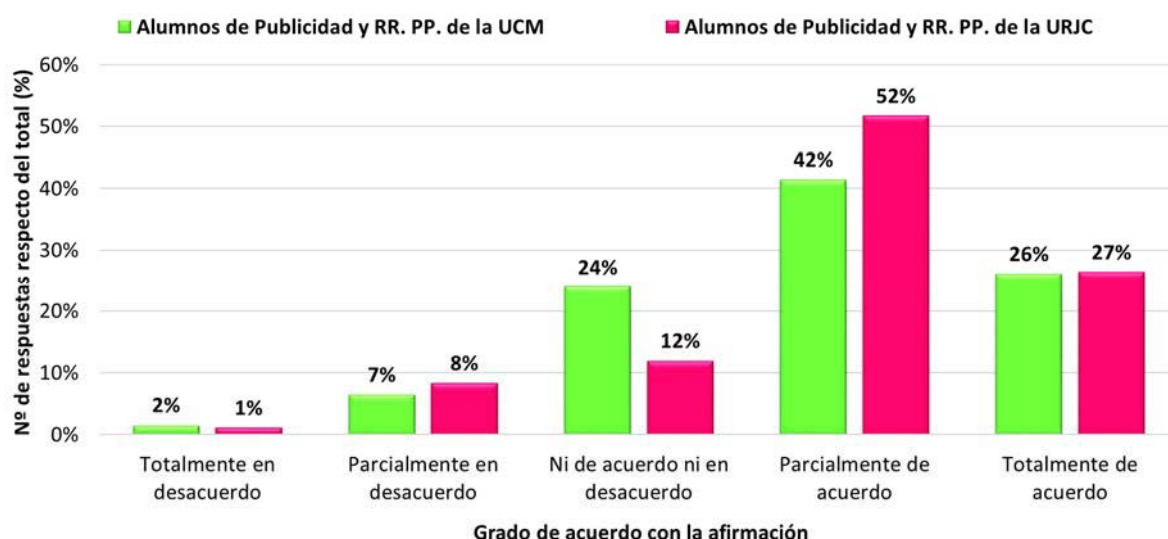


Figura 1466

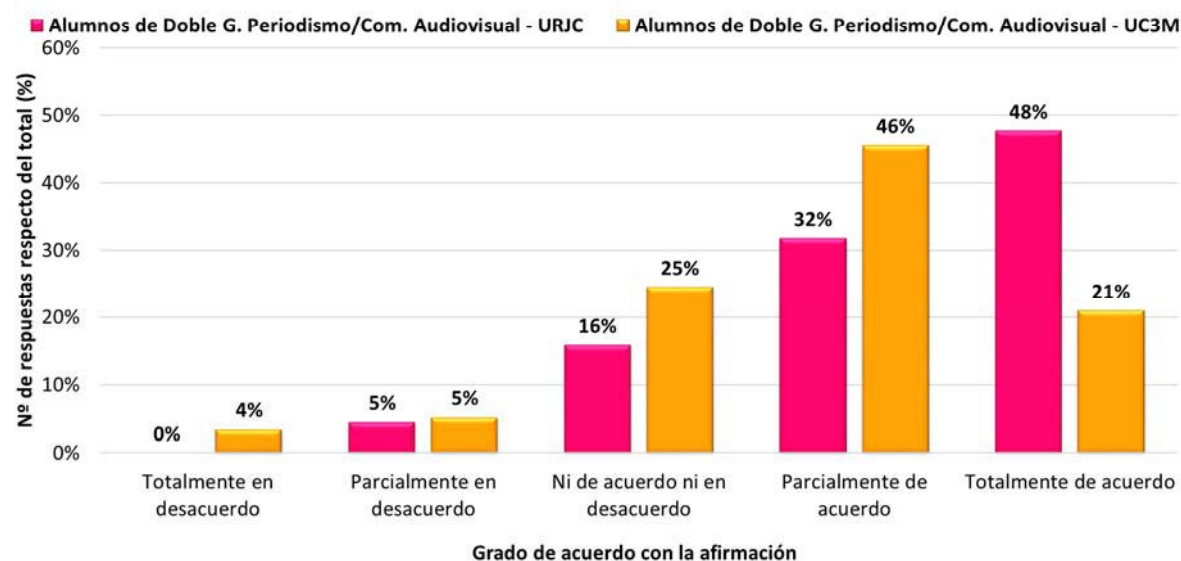
Cruce de preguntas E.09 y B.03 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

adapten la labor docente a la evolución de su aprendizaje



C.6.22 Cruce de las preguntas E.10 y A.15

Figura 1467

Cruce de preguntas E.10 y A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le motiven en su proceso de aprendizaje

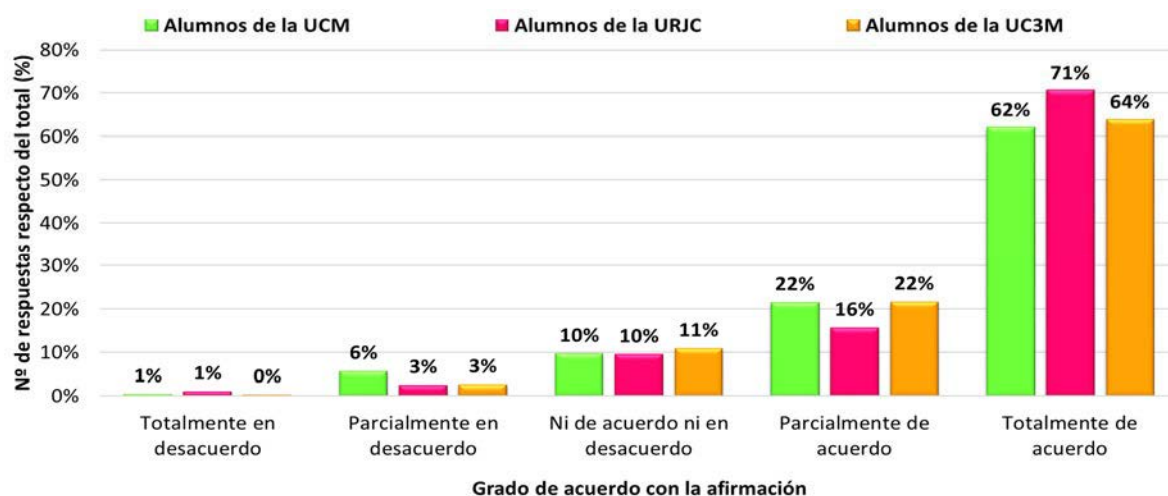


Figura 1468

Cruce de preguntas E.10 y A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 le motiven en su proceso de aprendizaje

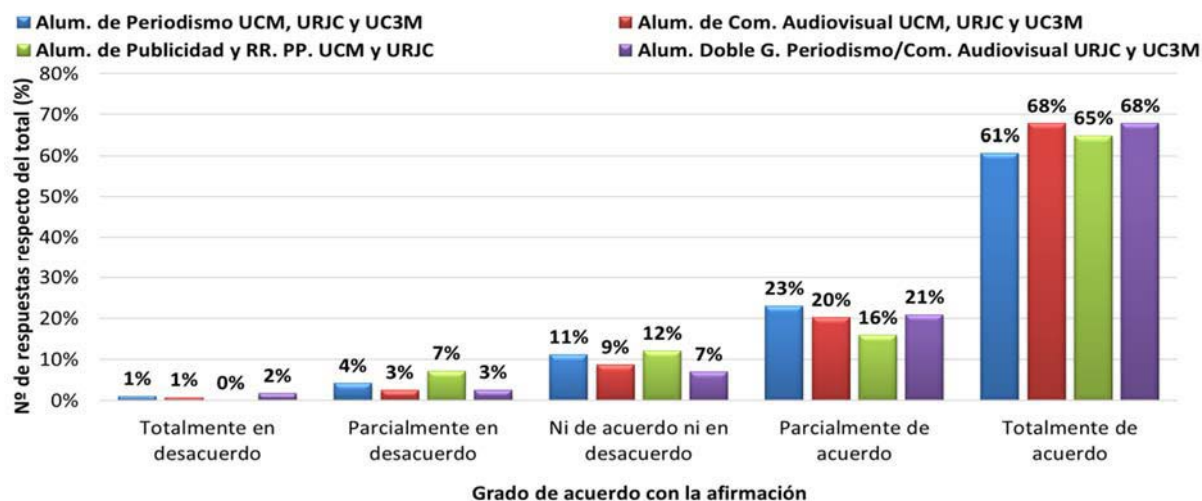


Figura 1469

Cruce de preguntas E.10 y A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

le motiven en su proceso de aprendizaje

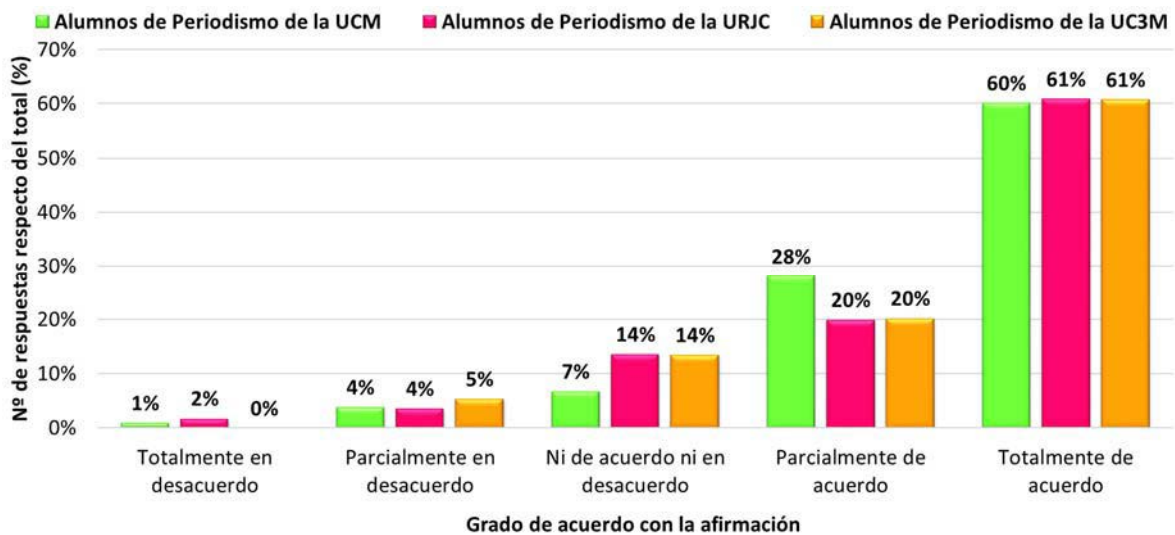


Figura 1470

Cruce de preguntas E.10 y A.15 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

le motiven en su proceso de aprendizaje

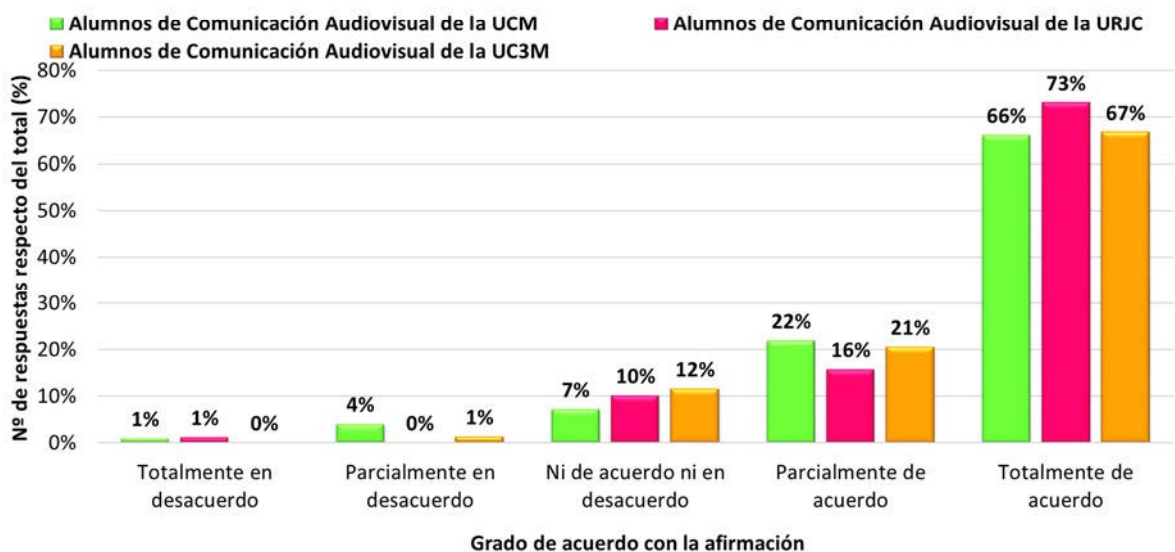


Figura 1471

Cruce de preguntas E.10 y A.15 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

le motiven en su proceso de aprendizaje

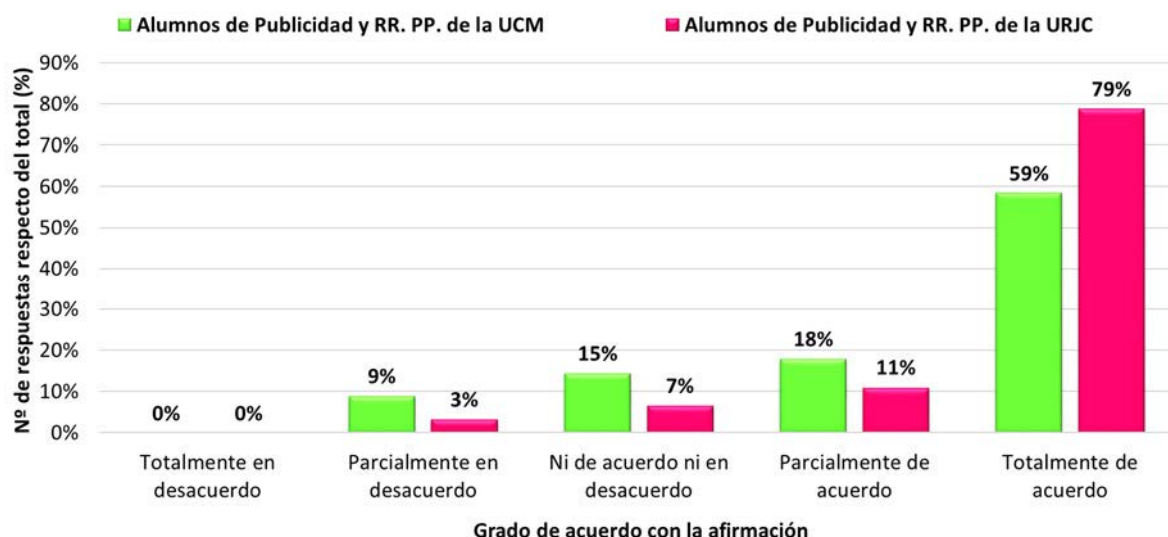


Figura 1472

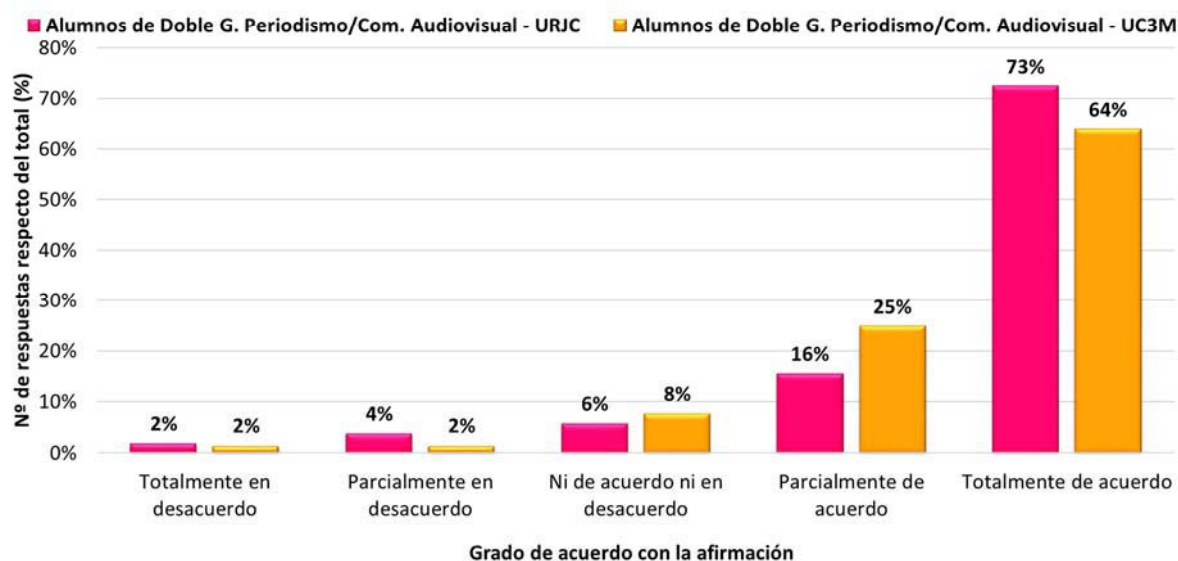
Cruce de preguntas E.10 y A.15 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores

le motiven en su proceso de aprendizaje



C.6.23 Cruce de las preguntas E.10 y C.07

Figura 1473

Cruce de preguntas E.10 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 sepan cómo motivar a sus alumnos

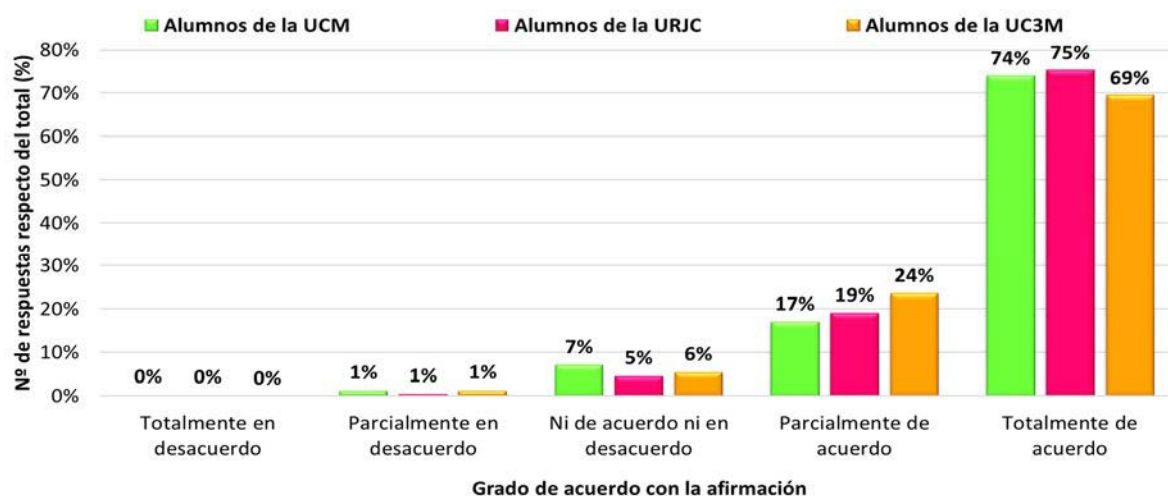


Figura 1474

Cruce de preguntas E.10 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:
Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje
 muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
 sepan cómo motivar a sus alumnos

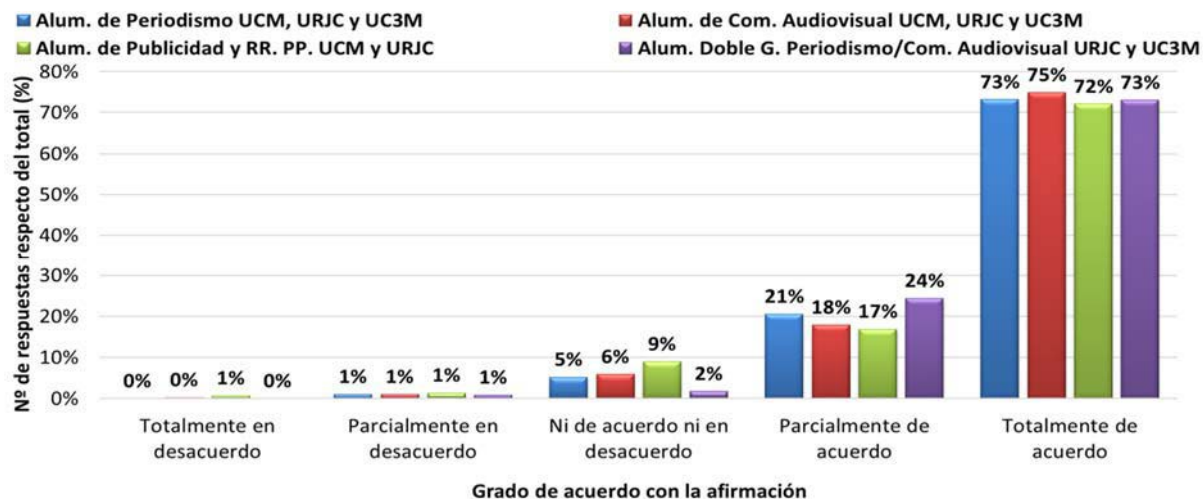


Figura 1475

Cruce de preguntas E.10 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
sepan cómo motivar a sus alumnos

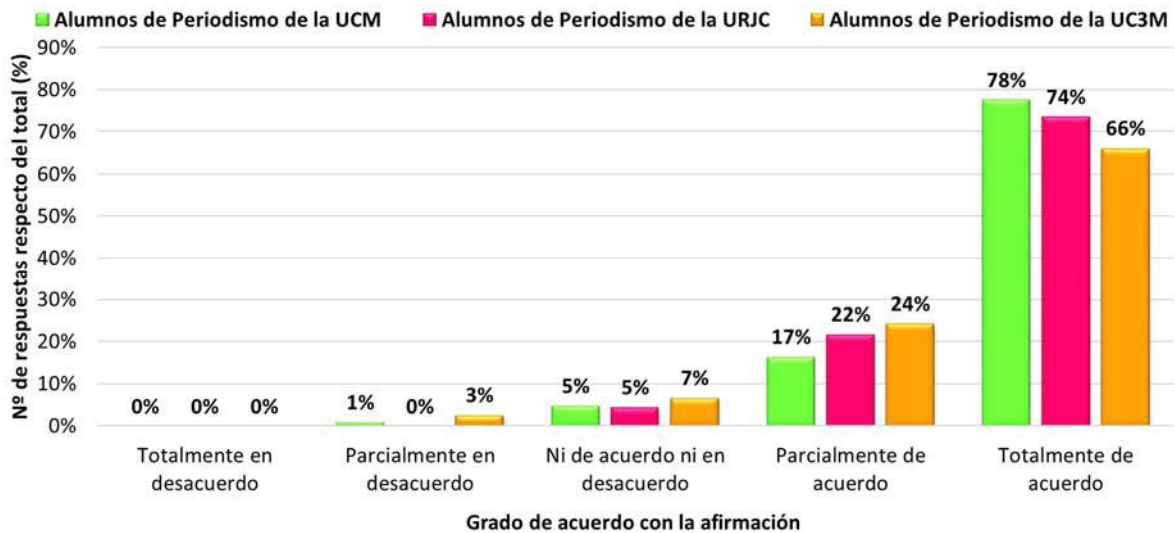


Figura 1476

Cruce de preguntas E.10 y C.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
sepan cómo motivar a sus alumnos

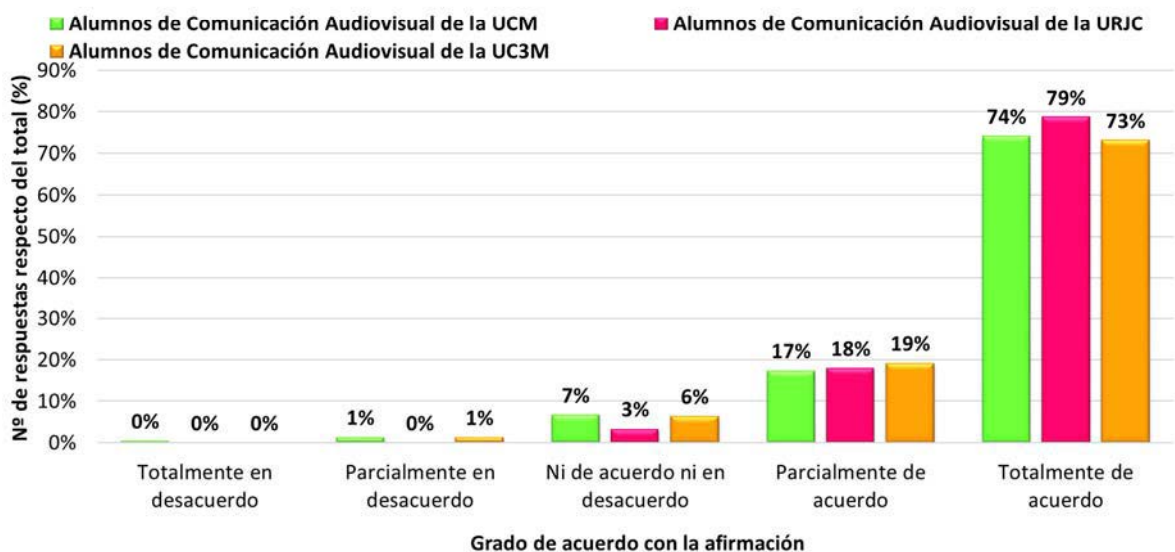


Figura 1477

Cruce de preguntas E.10 y C.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje
muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
sepan cómo motivar a sus alumnos

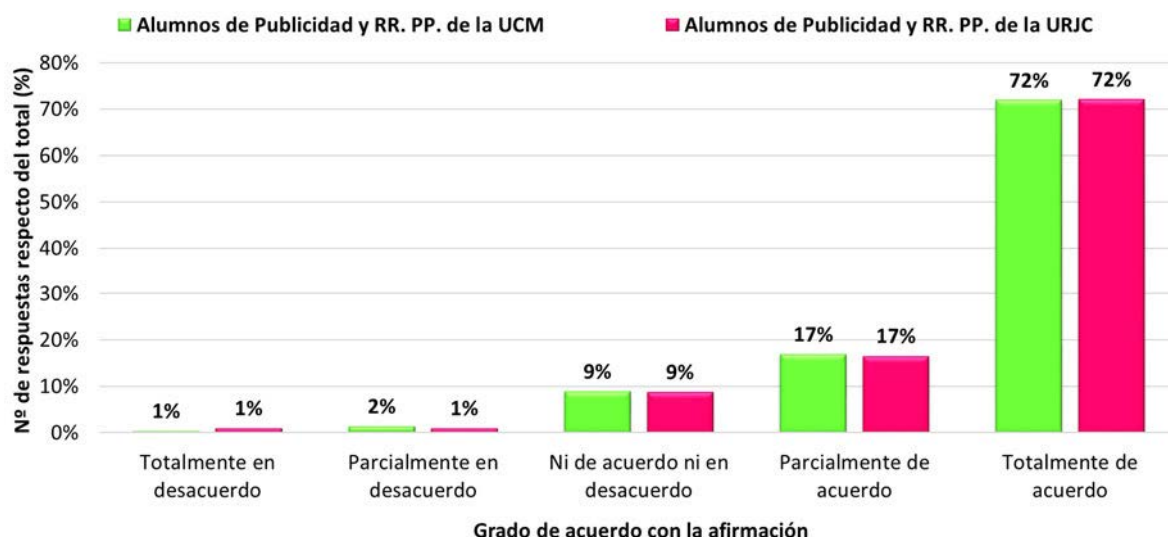
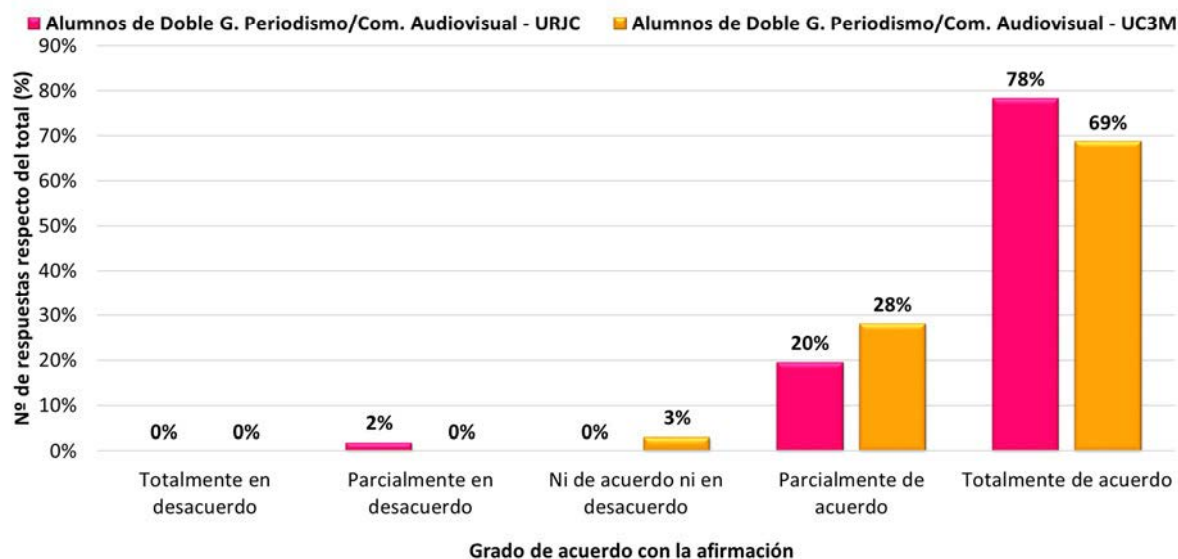


Figura 1478

Cruce de preguntas E.10 y C.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con la siguiente afirmación:

Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje
muestra el siguiente grado de acuerdo con que sus profesores
sepan cómo motivar a sus alumnos



C.7 Cruce del conjunto bloques A, B y C frente a bloque D

C.7.1 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.01

Figura 1479

Cruce de preguntas ABC y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, participaría más activamente en la clase

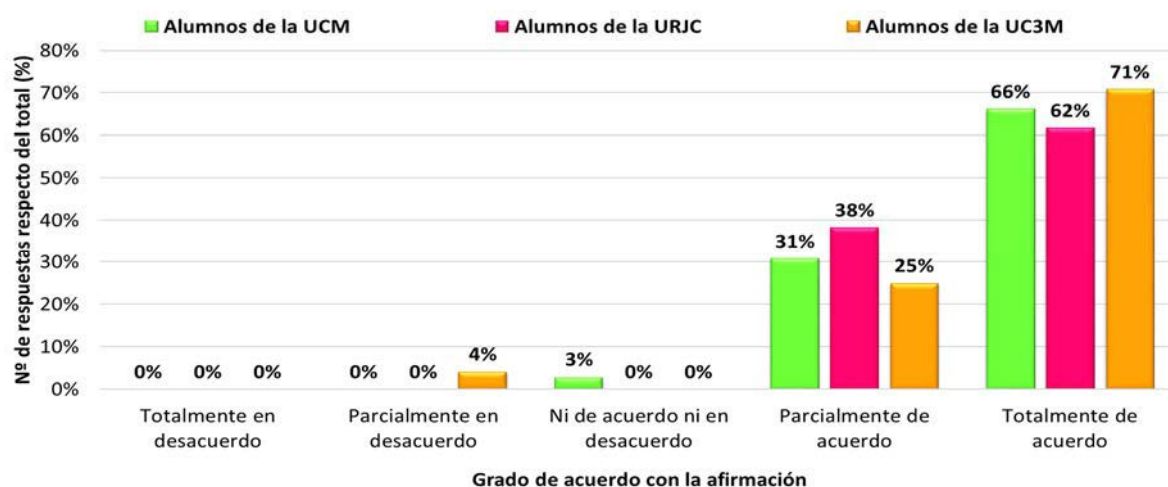


Figura 1480

Cruce de preguntas ABC y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, participaría más activamente en la clase

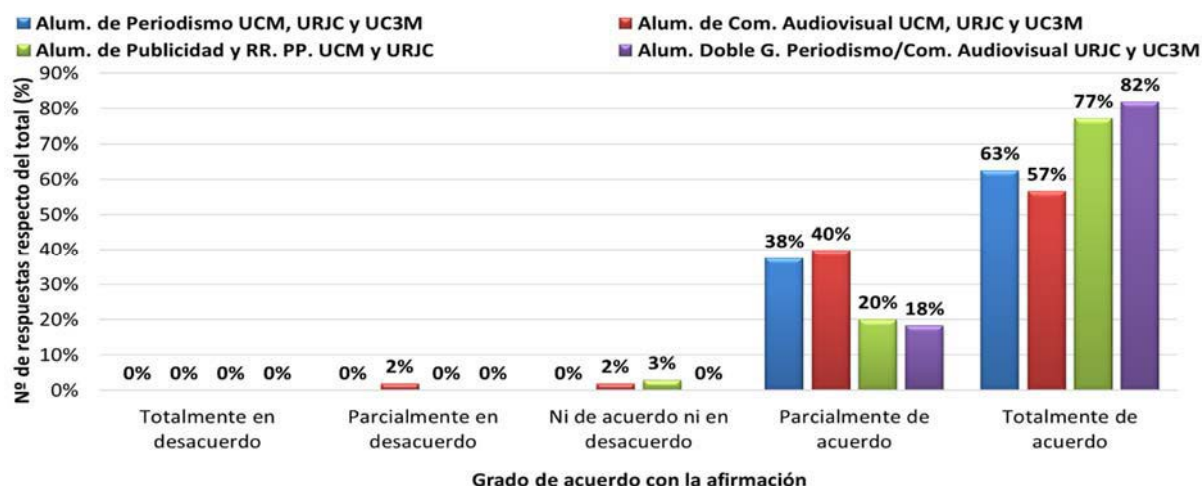


Figura 1481

Cruce de preguntas ABC y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, participaría más activamente en la clase

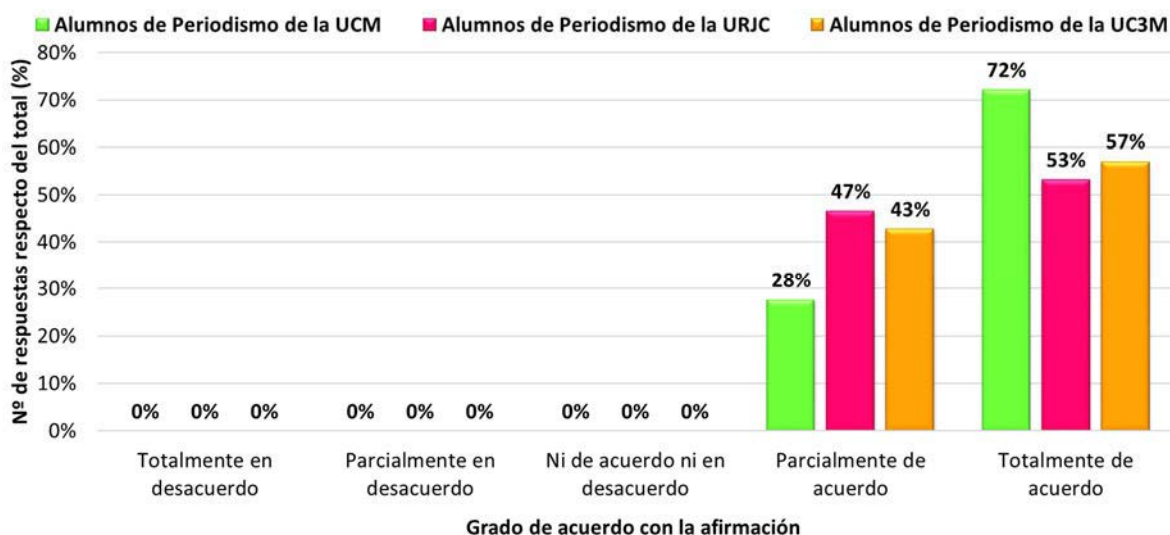


Figura 1482

Cruce de preguntas ABC y D.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, participaría más activamente en la clase

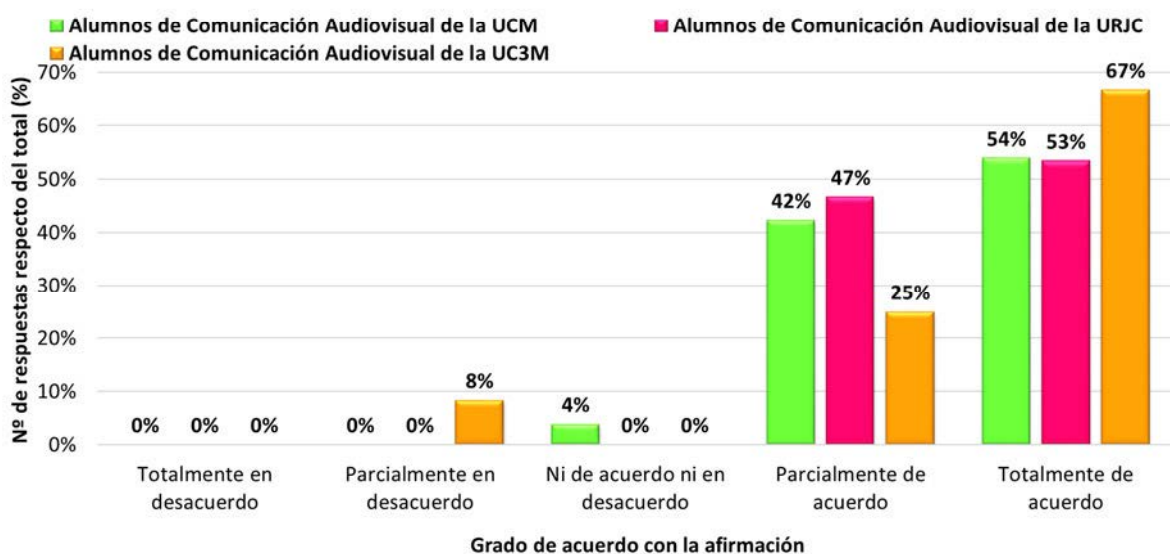


Figura 1483

Cruce de preguntas ABC y D.01 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, participaría más activamente en la clase

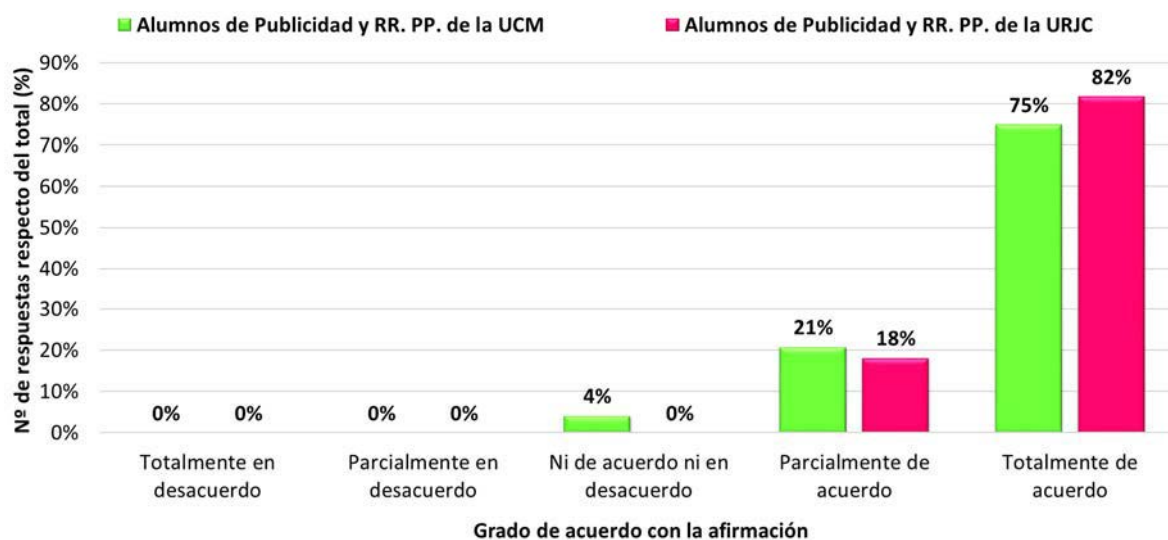
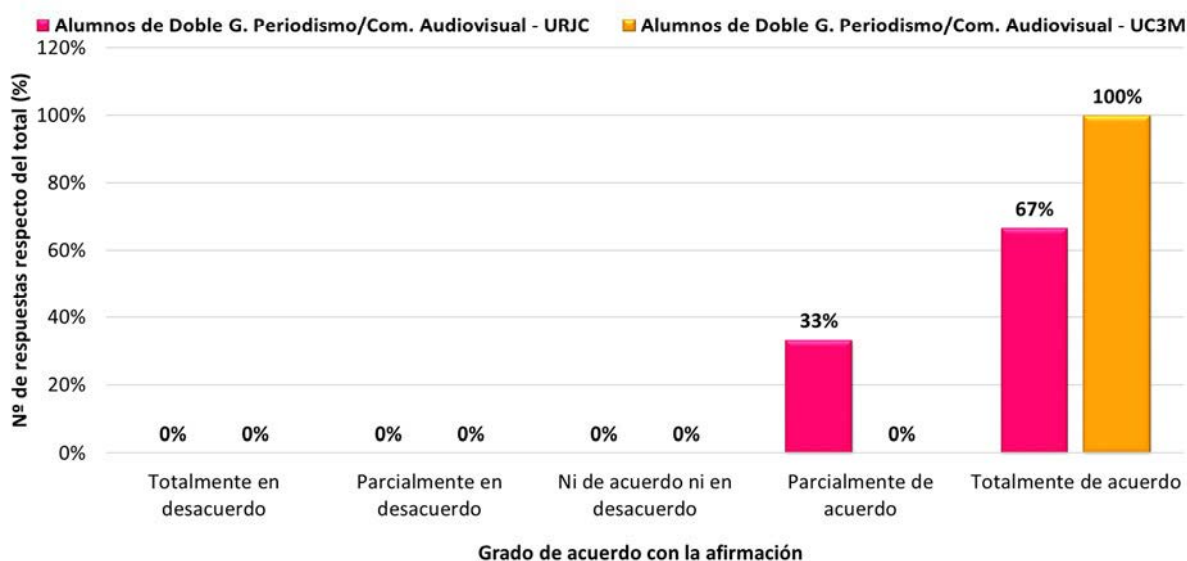


Figura 1484

Cruce de preguntas ABC y D.01 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, participaría más activamente en la clase



C.7.2 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.02

Figura 1485

Cruce de preguntas ABC y D.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

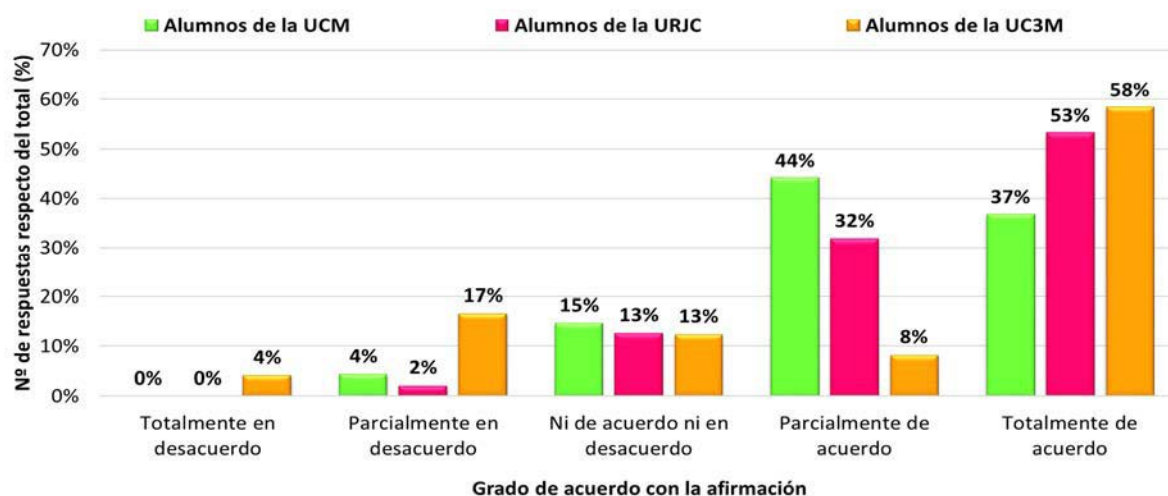


Figura 1486

Cruce de preguntas ABC y D.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

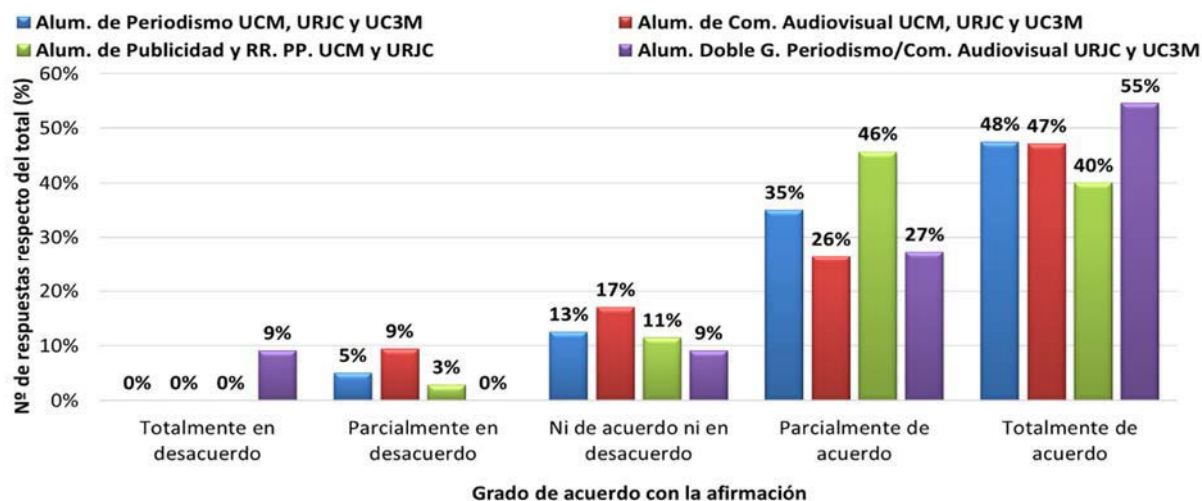


Figura 1487

Cruce de preguntas ABC y D.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

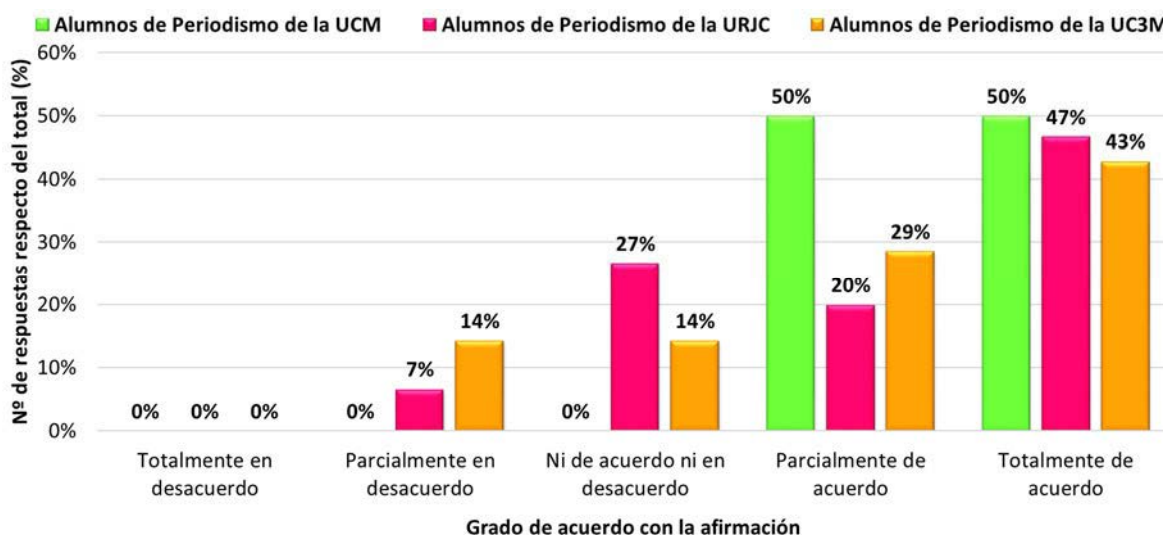


Figura 1488

Cruce de preguntas ABC y D.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

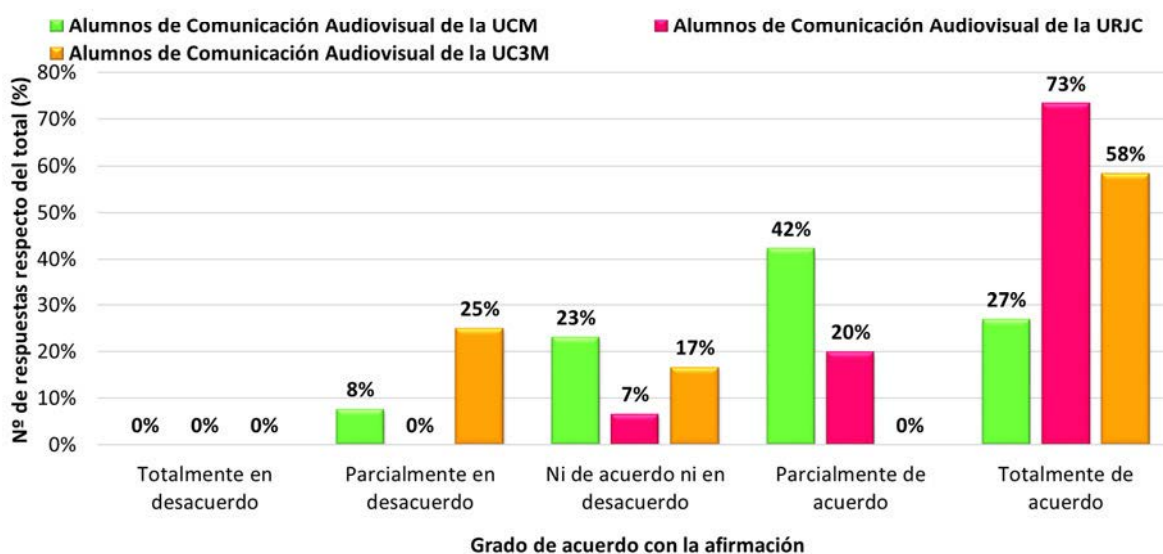


Figura 1489

Cruce de preguntas ABC y D.02 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee

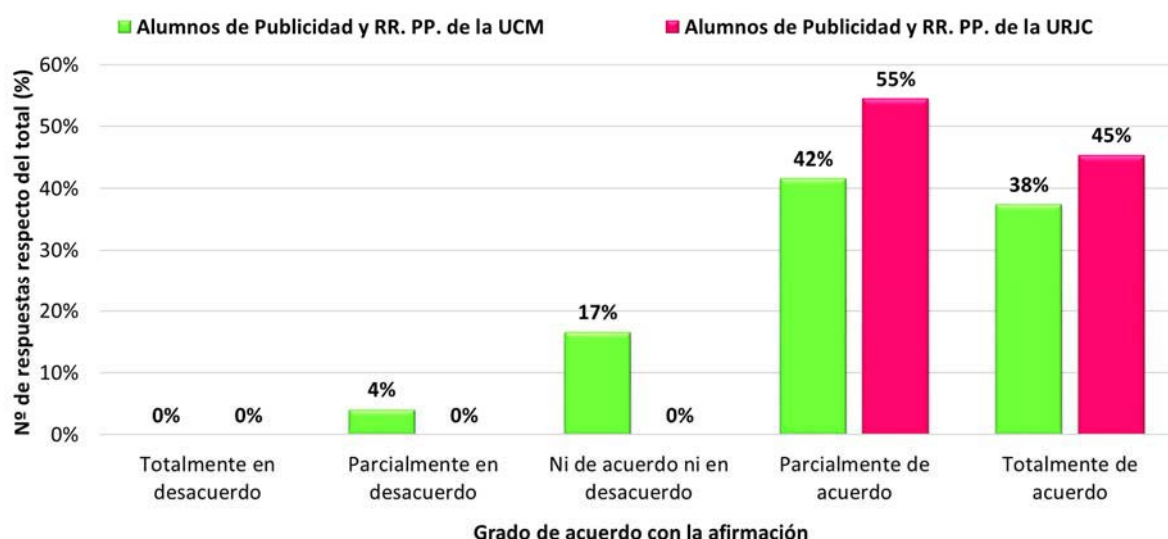
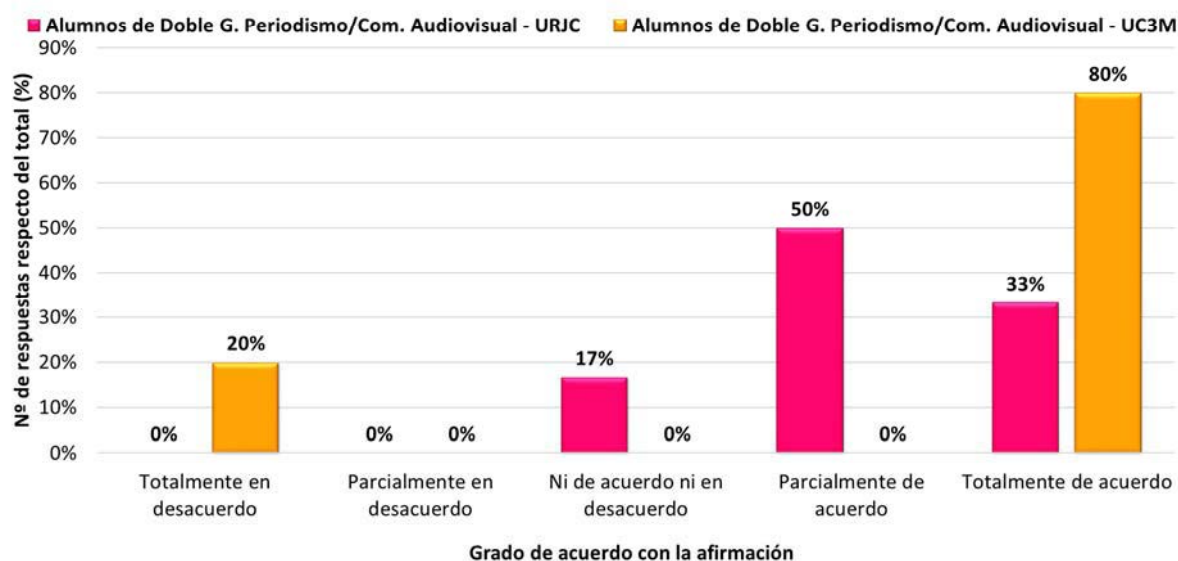


Figura 1490

Cruce de preguntas ABC y D.02 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, no tomaría apuntes, pudiendo mejorar su atención y reflexionar sobre las propuestas que su profesor plantee



C.7.3 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.03

Figura 1491

Cruce de preguntas ABC y D.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

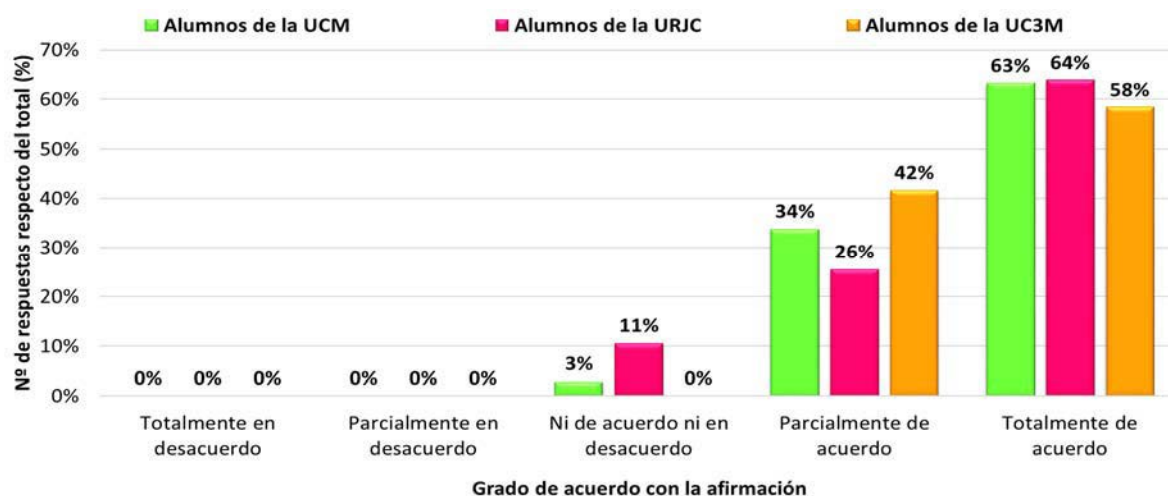


Figura 1492

Cruce de preguntas ABC y D.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

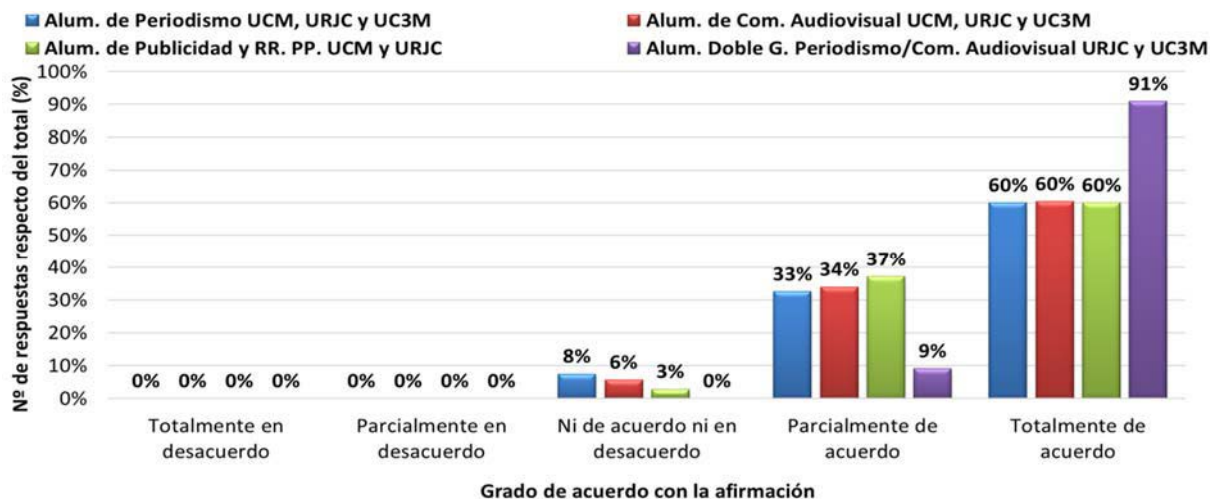


Figura 1493

Cruce de preguntas ABC y D.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

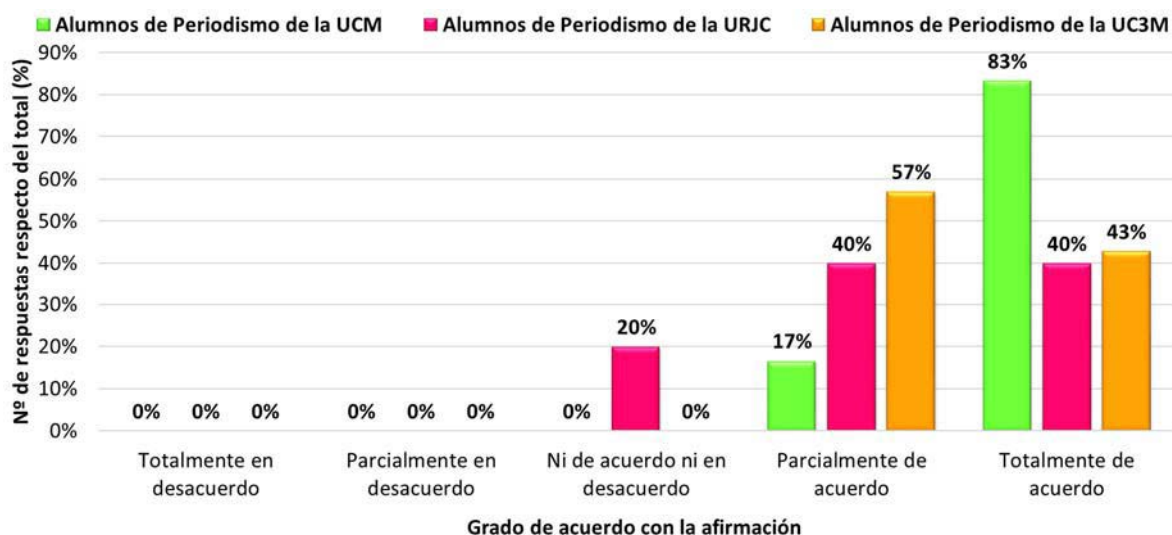


Figura 1494

Cruce de preguntas ABC y D.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

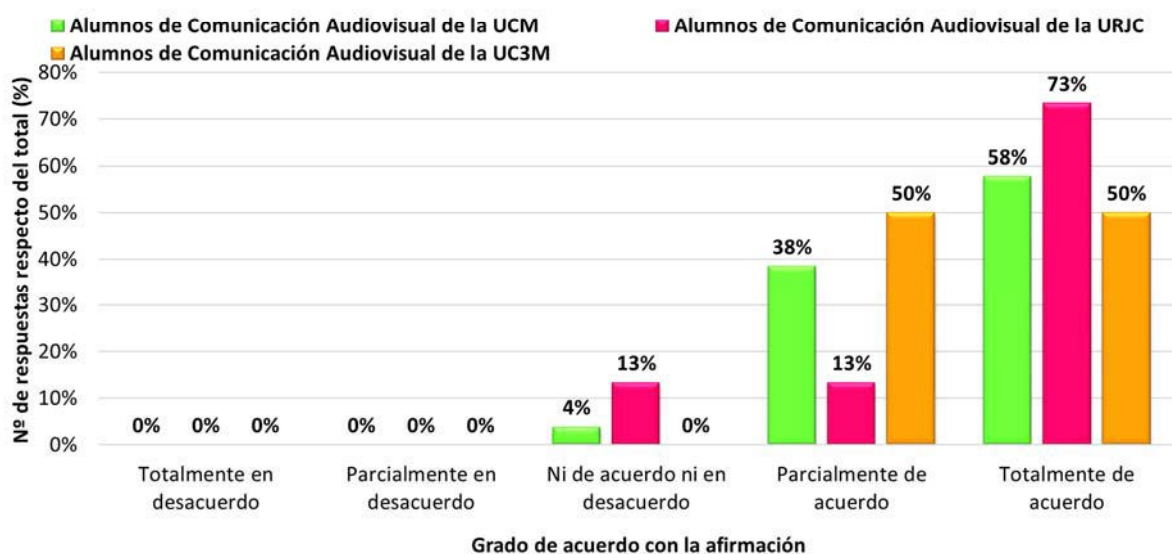


Figura 1495

Cruce de preguntas ABC y D.03 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial

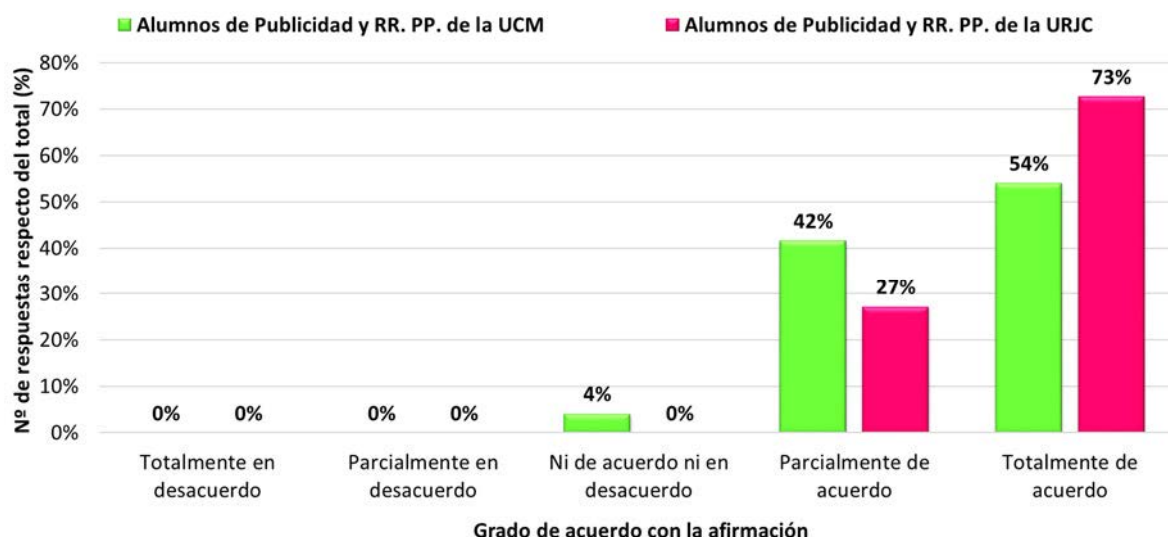
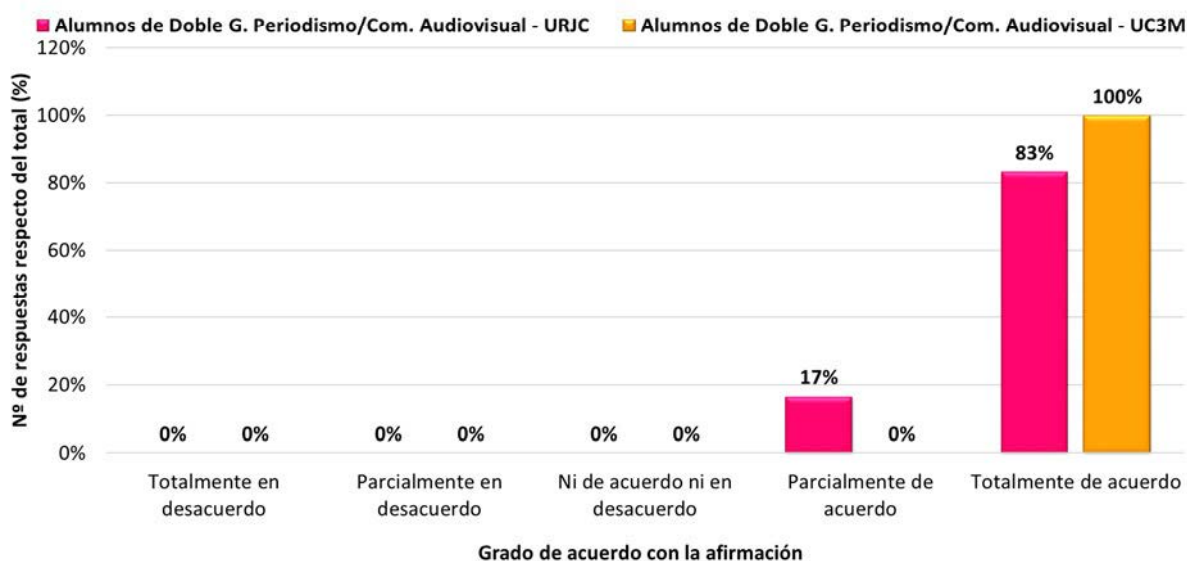


Figura 1496

Cruce de preguntas ABC y D.03 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la relación con sus profesores sería más cercana y cordial



C.7.4 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.04

Figura 1497

Cruce de preguntas ABC y D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

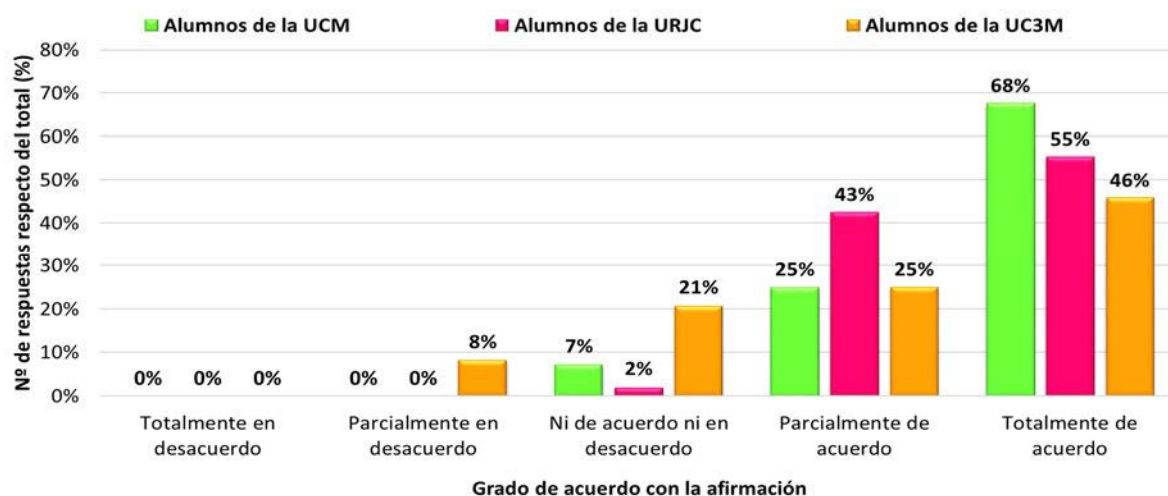


Figura 1498

Cruce de preguntas ABC y D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

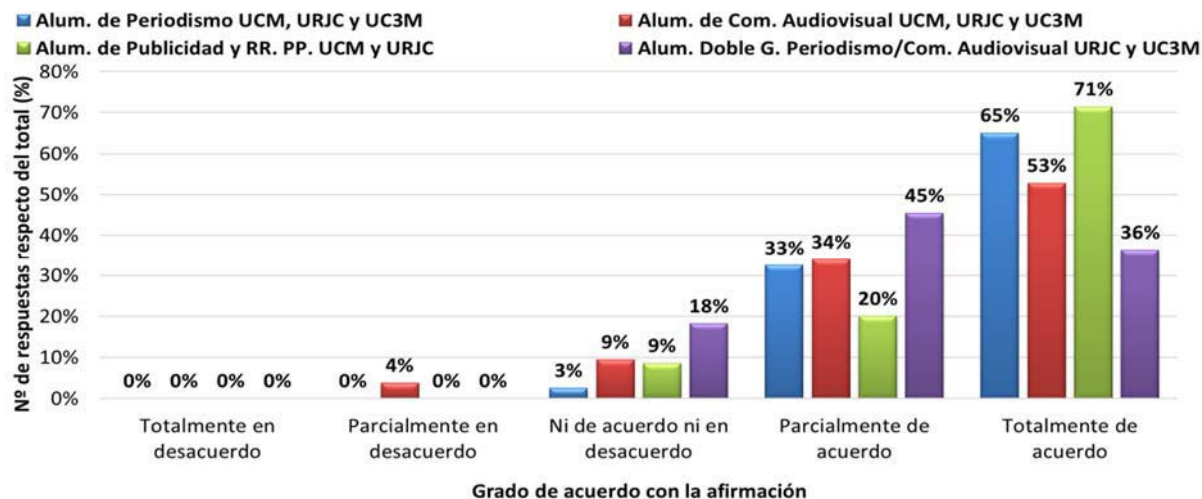


Figura 1499

Cruce de preguntas ABC y D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

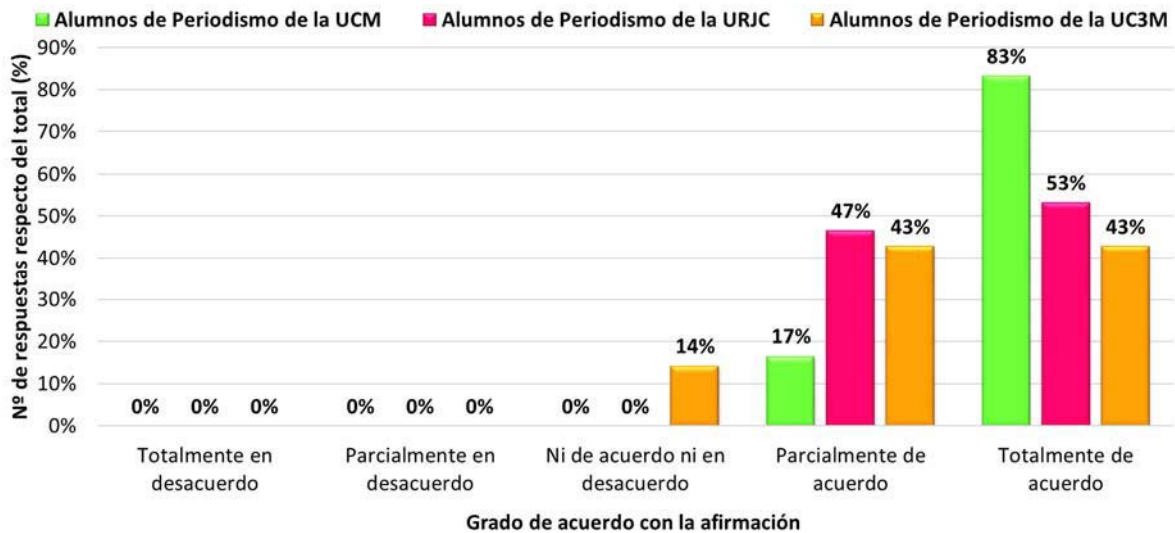


Figura 1500

Cruce de preguntas ABC y D.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

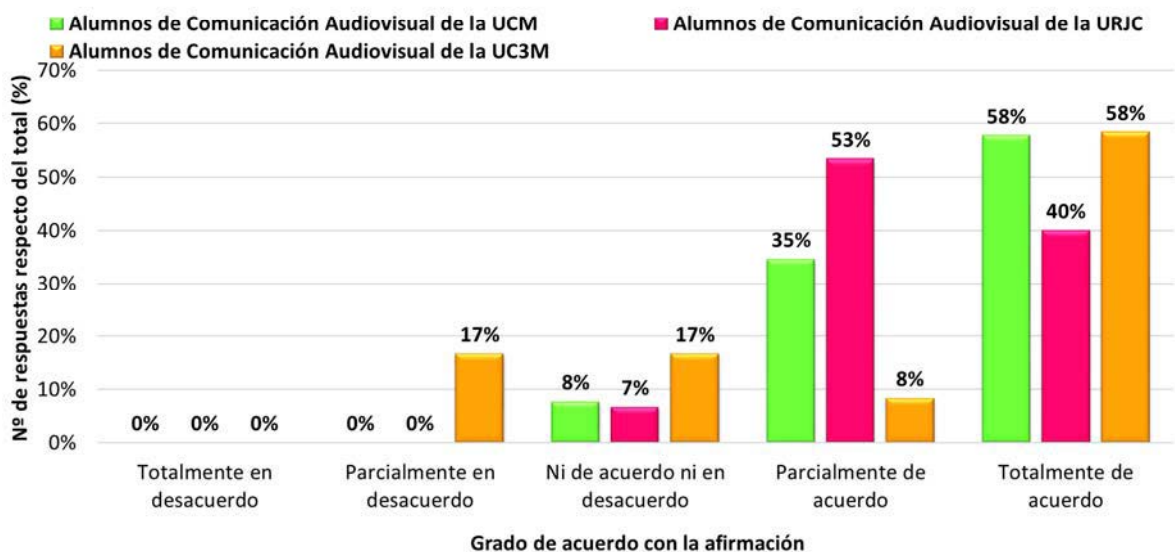


Figura 1501

Cruce de preguntas ABC y D.04 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje

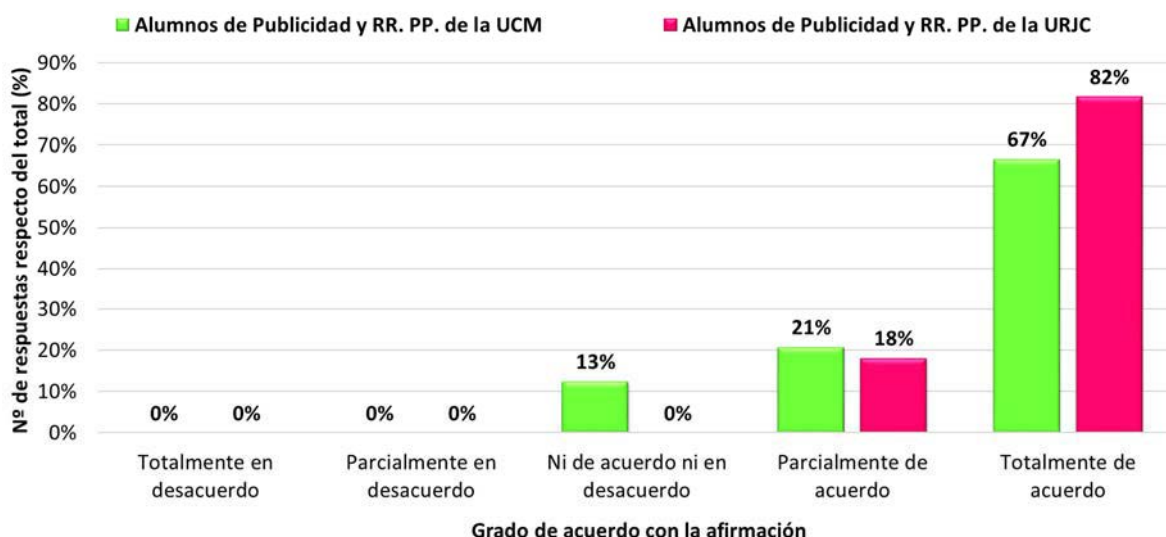
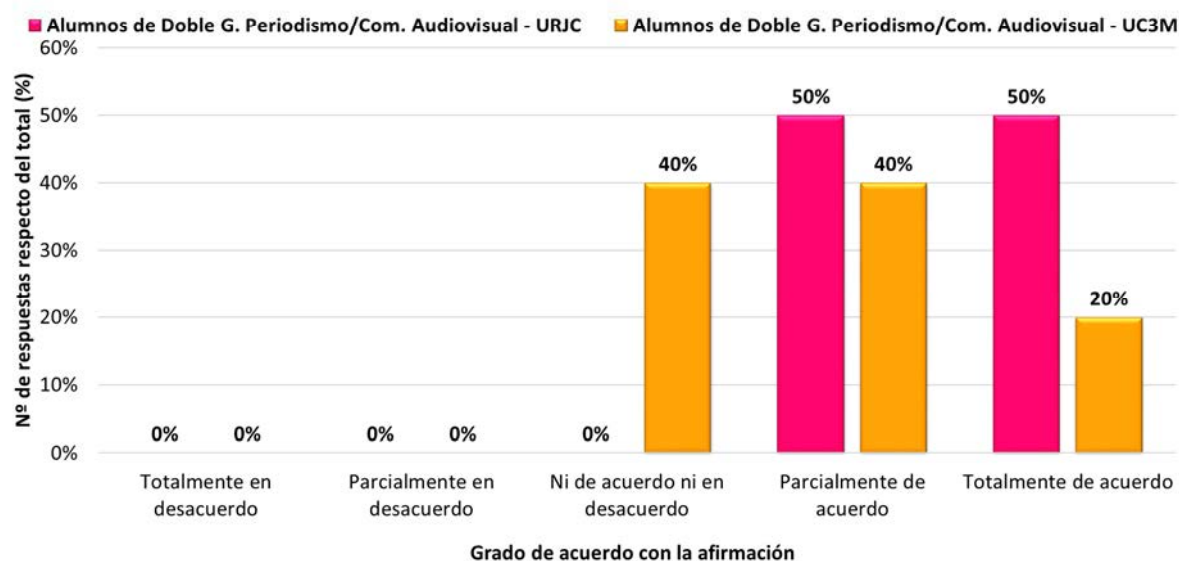


Figura 1502

Cruce de preguntas ABC y D.04 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, la resolución de sus dudas sería parte central de la clase y clave en su propio aprendizaje



C.7.5 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.05

Figura 1503

Cruce de preguntas ABC y D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente

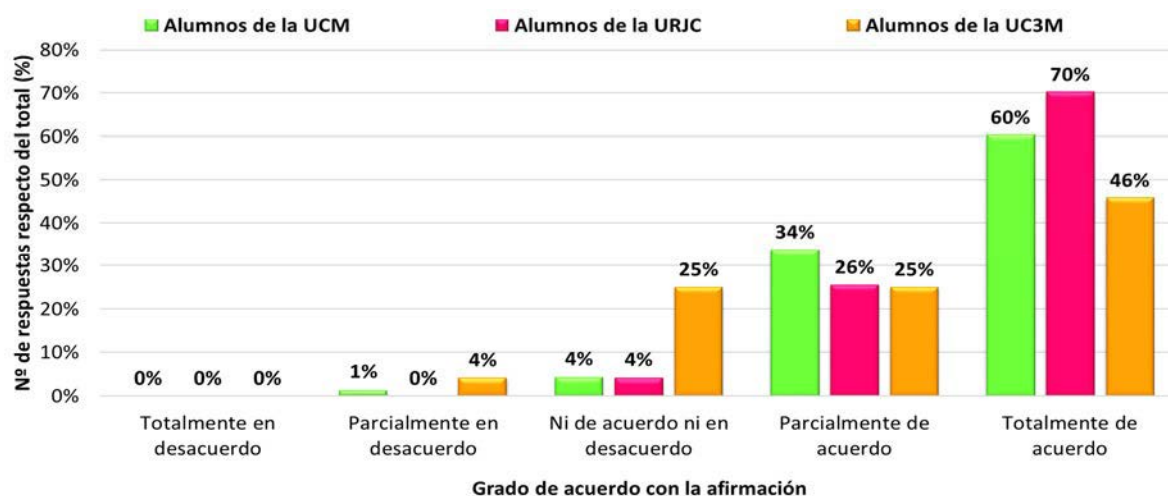


Figura 1504

Cruce de preguntas ABC y D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente

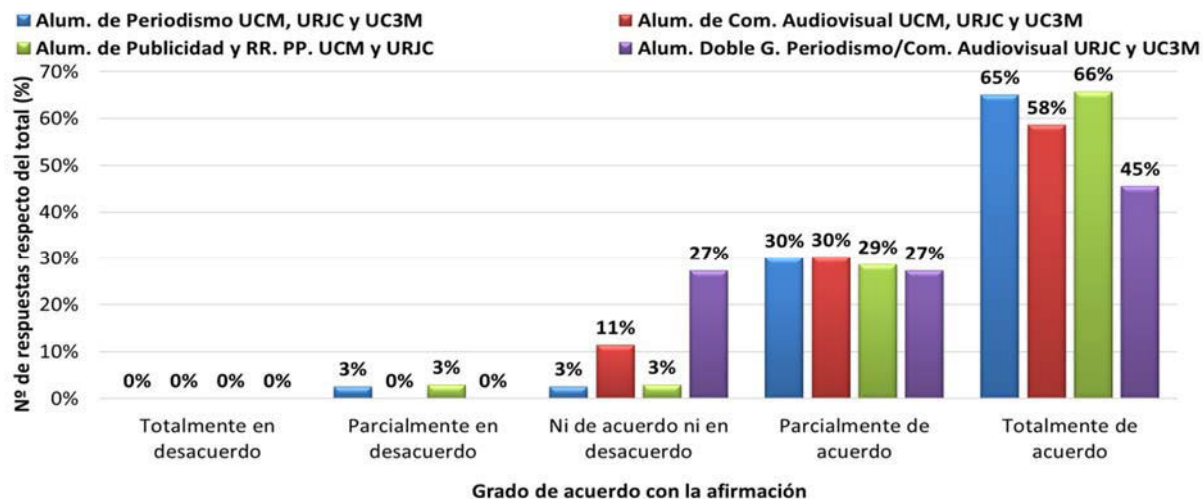


Figura 1505

Cruce de preguntas ABC y D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente

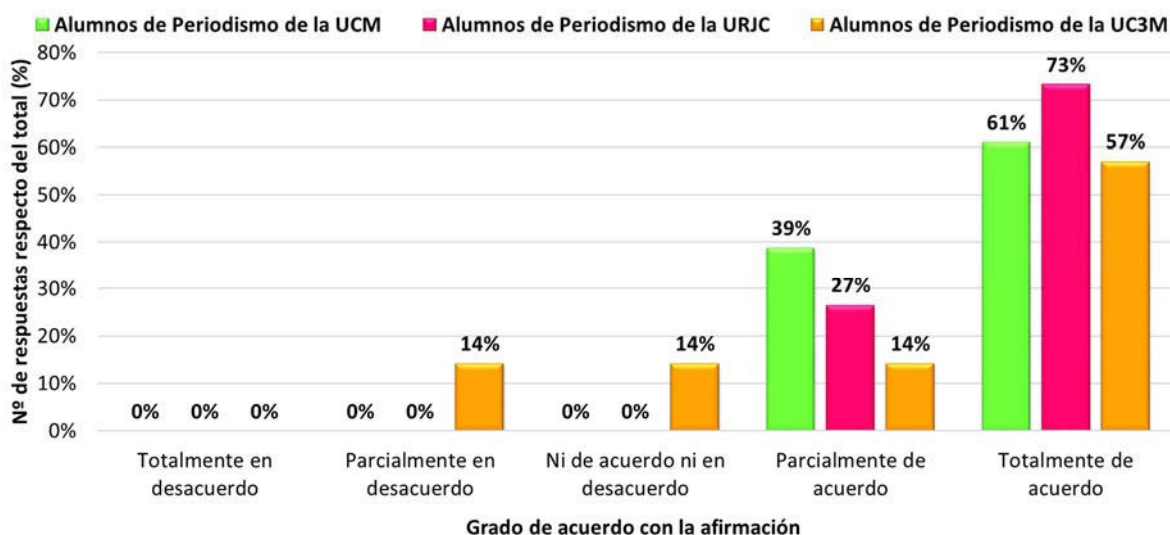


Figura 1506

Cruce de preguntas ABC y D.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente

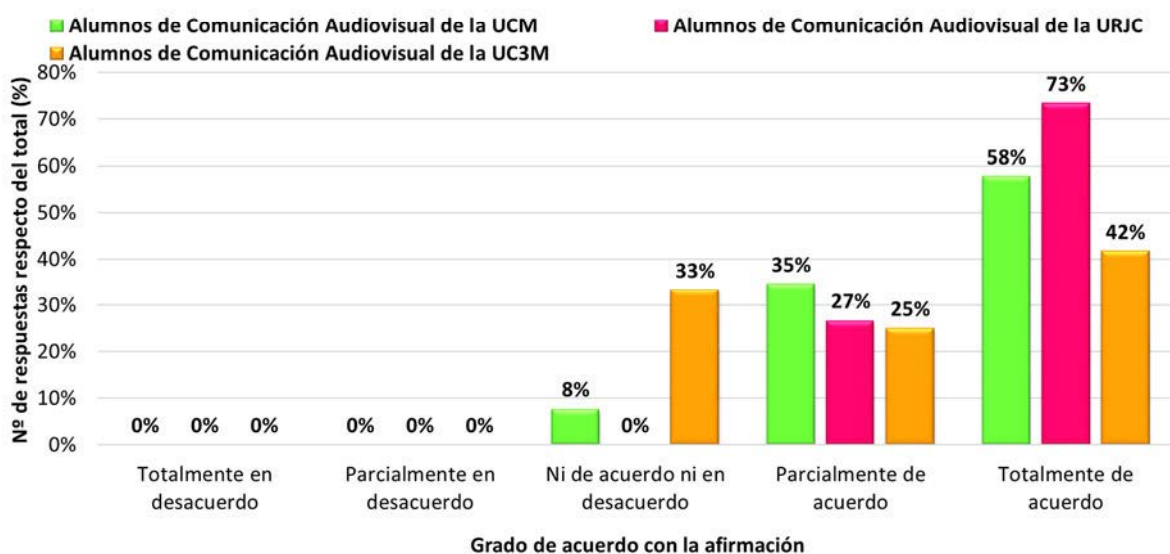


Figura 1507

Cruce de preguntas ABC y D.05 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente

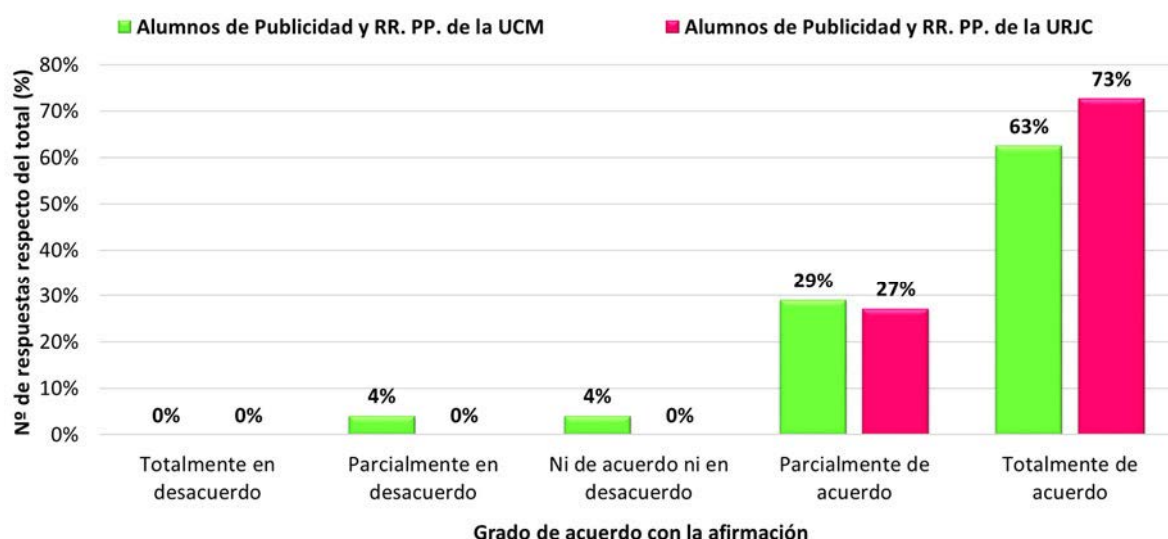
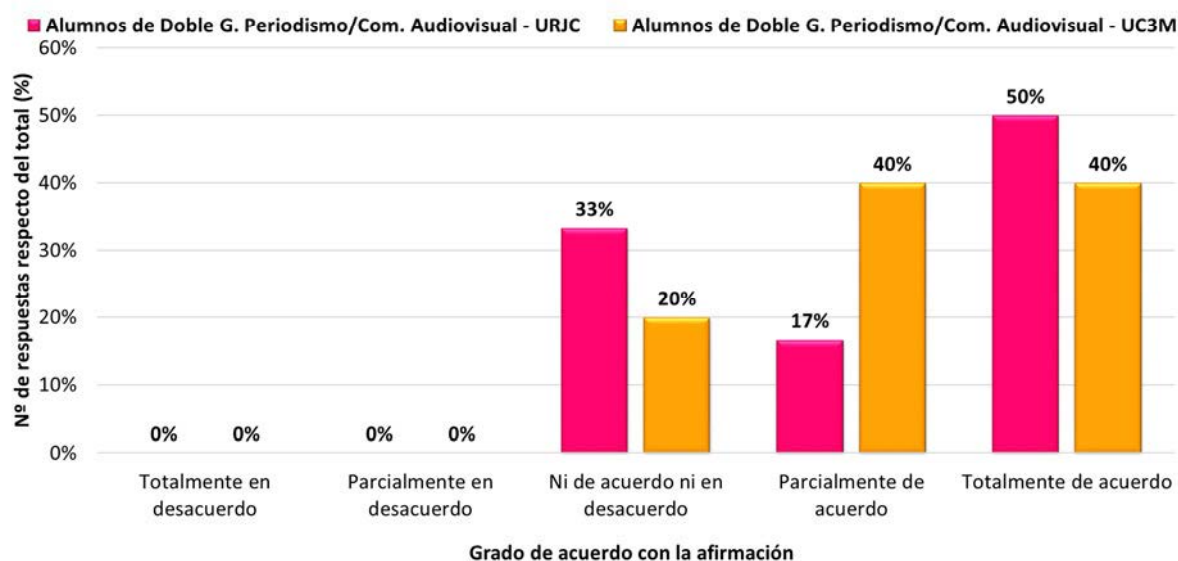


Figura 1508

Cruce de preguntas ABC y D.05 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, las clases tendrían más carga práctica que teórica, ya que el acceso a la teoría lo realizaría él mismo previamente



C.7.6 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.06

Figura 1509

Cruce de preguntas ABC y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

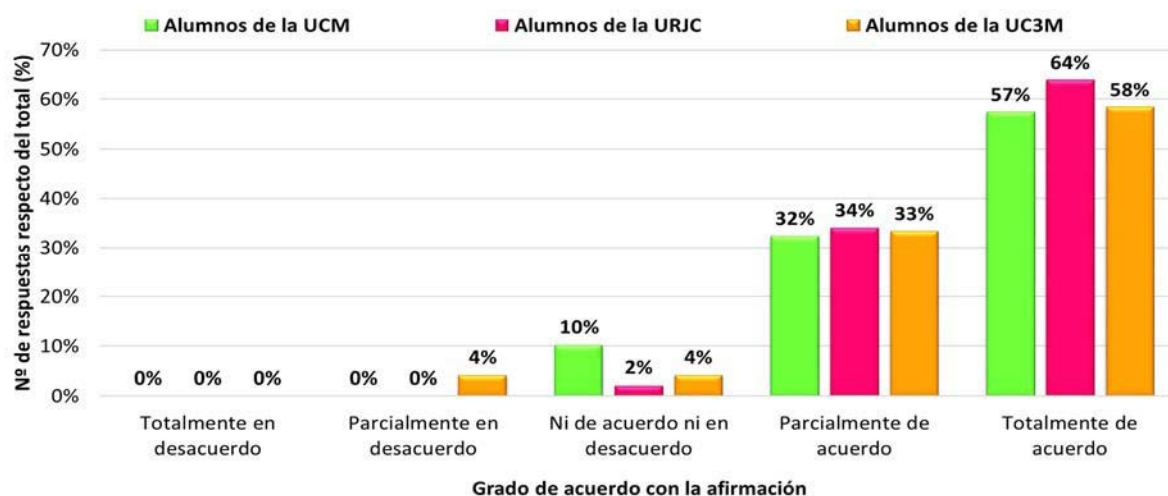


Figura 1510

Cruce de preguntas ABC y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

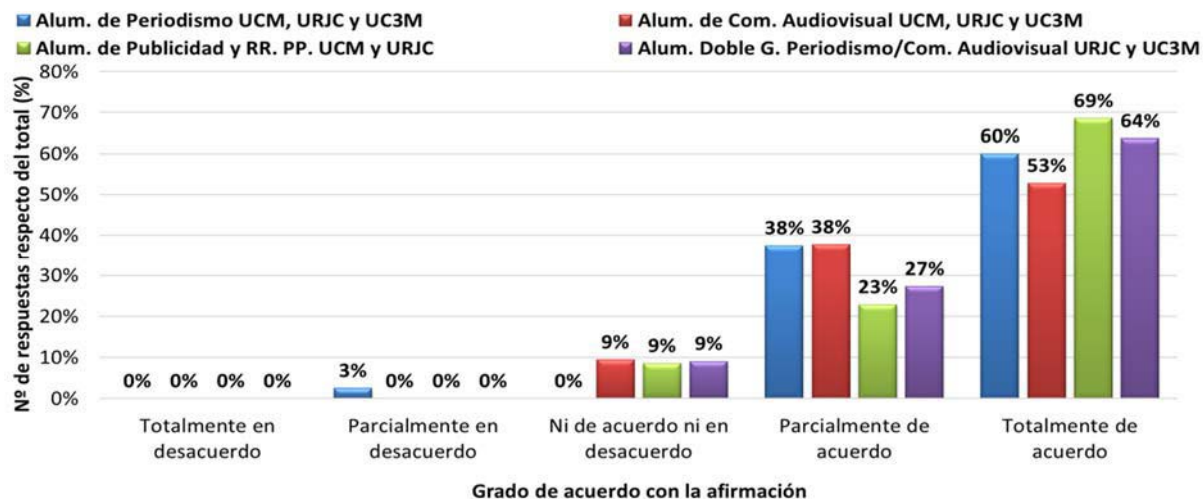


Figura 1511

Cruce de preguntas ABC y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

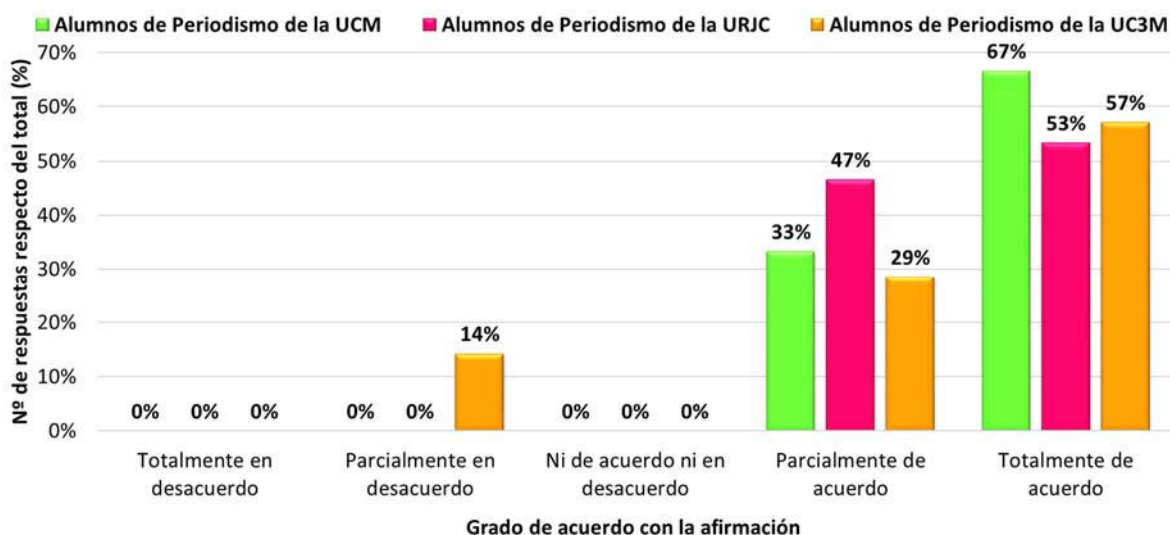


Figura 1512

Cruce de preguntas ABC y D.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

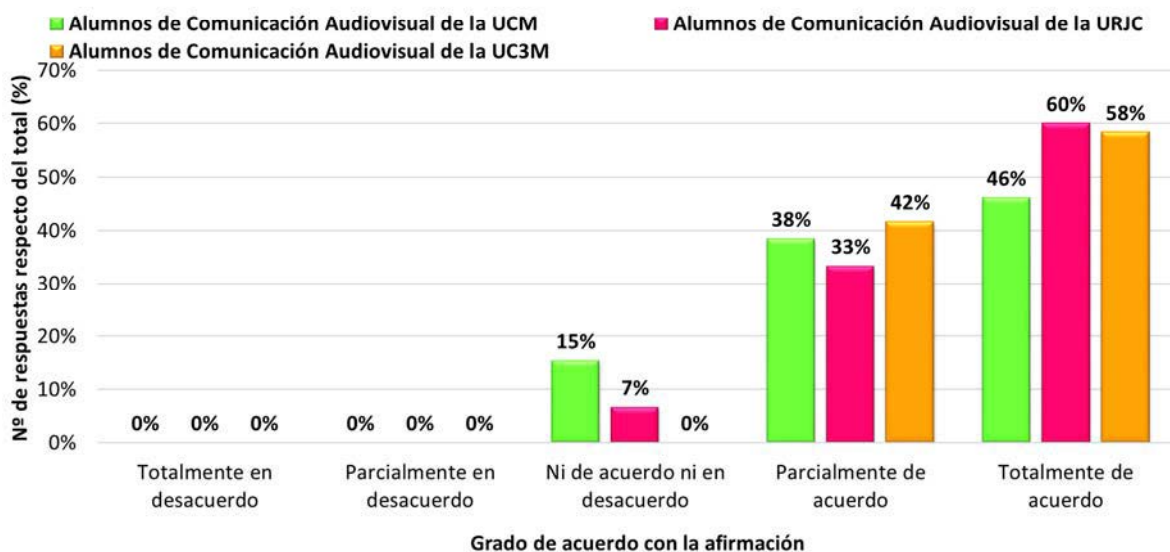


Figura 1513

Cruce de preguntas ABC y D.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.

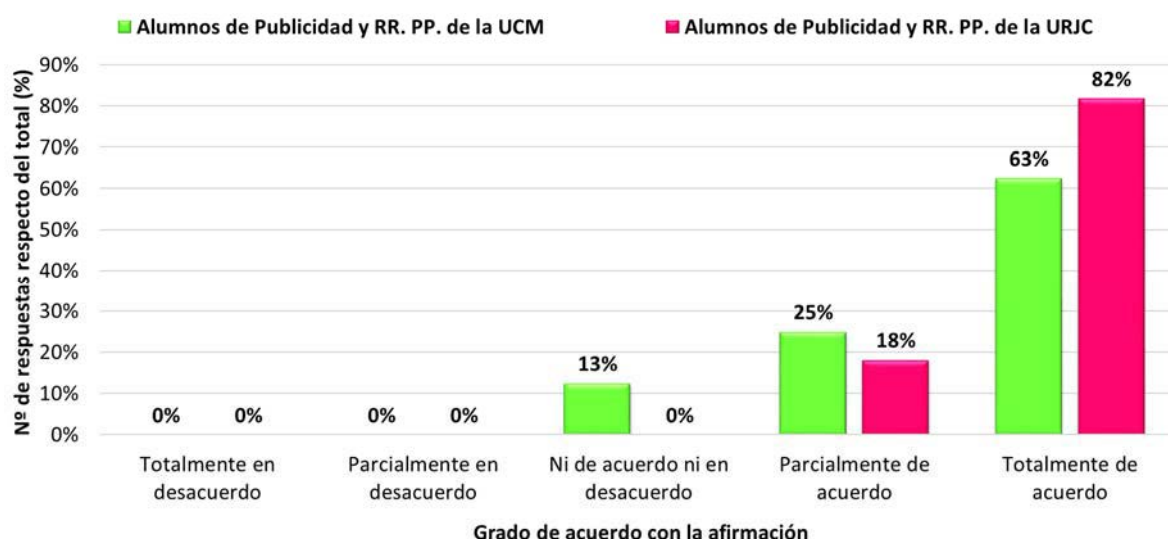
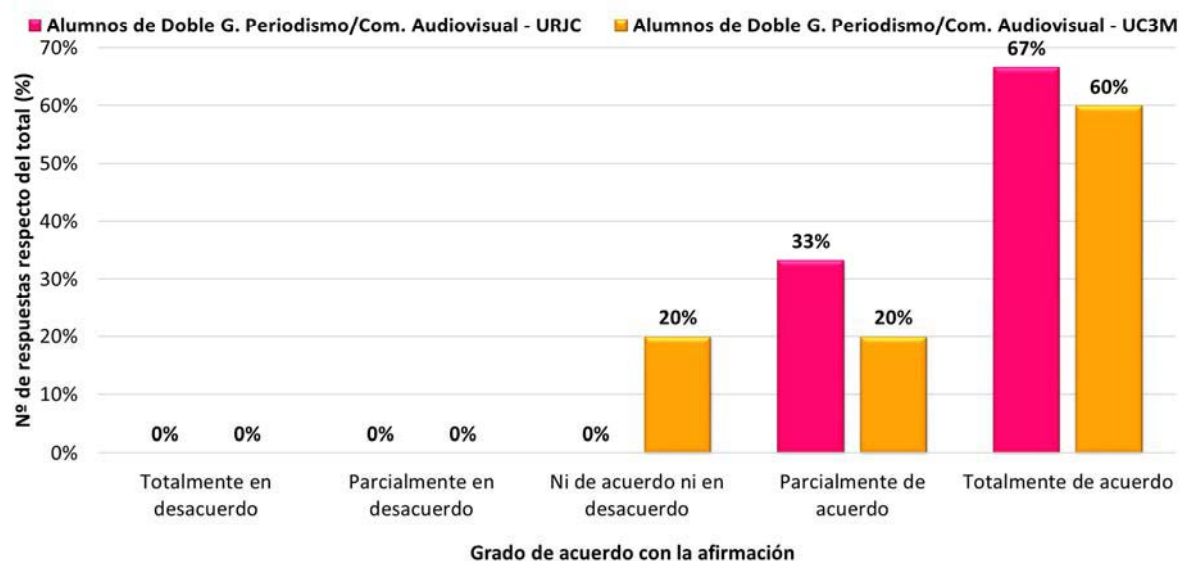


Figura 1514

Cruce de preguntas ABC y D.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, se dedicaría mucho tiempo a la interacción entre docentes y alumnos: preguntas y respuestas, resolución de dudas, debates, etc.



C.7.7 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.07

Figura 1515

Cruce de preguntas ABC y D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

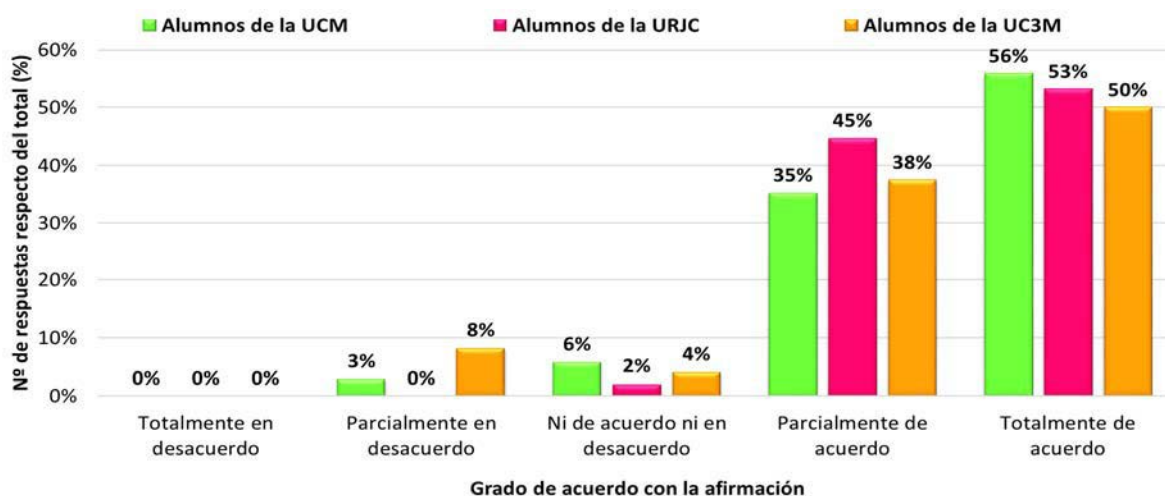


Figura 1516

Cruce de preguntas ABC y D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

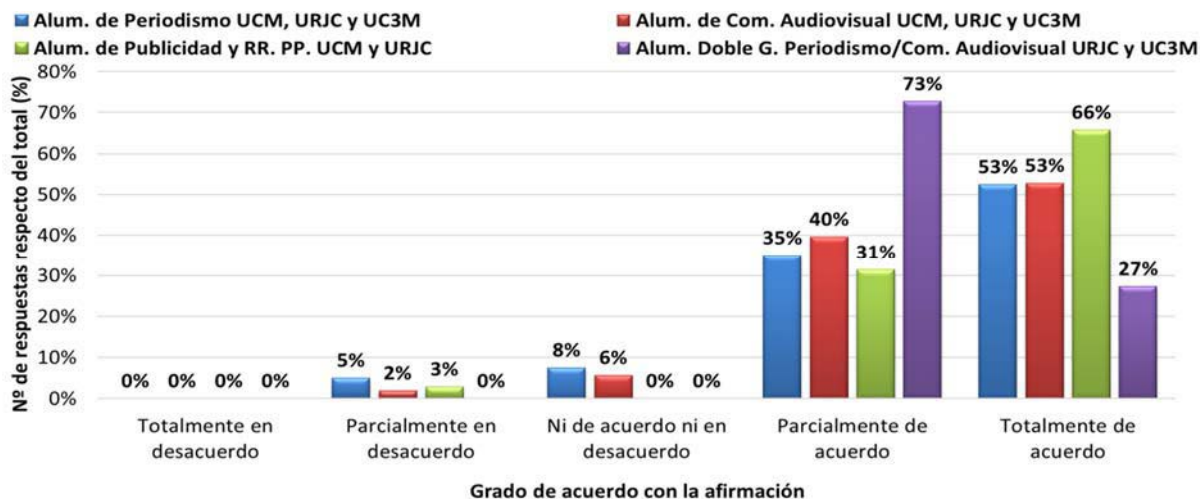


Figura 1517

Cruce de preguntas ABC y D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

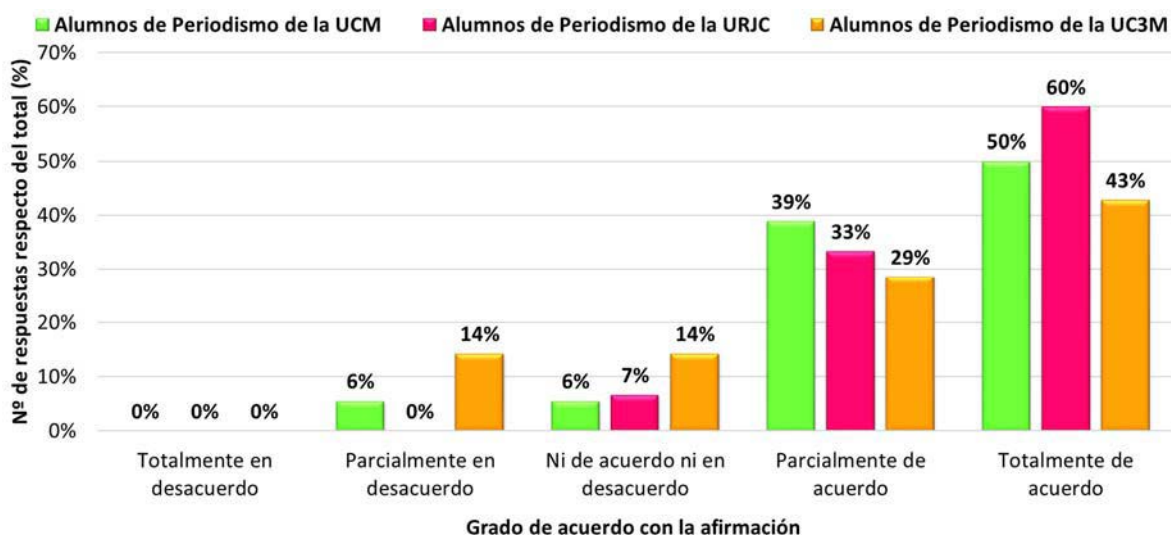


Figura 1518

Cruce de preguntas ABC y D.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

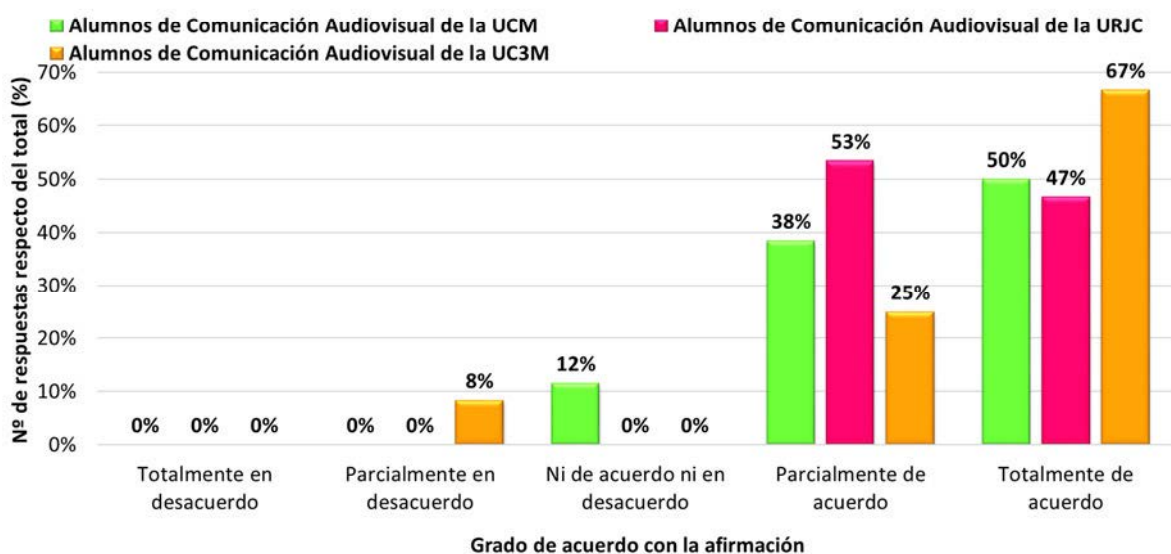


Figura 1519

Cruce de preguntas ABC y D.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor

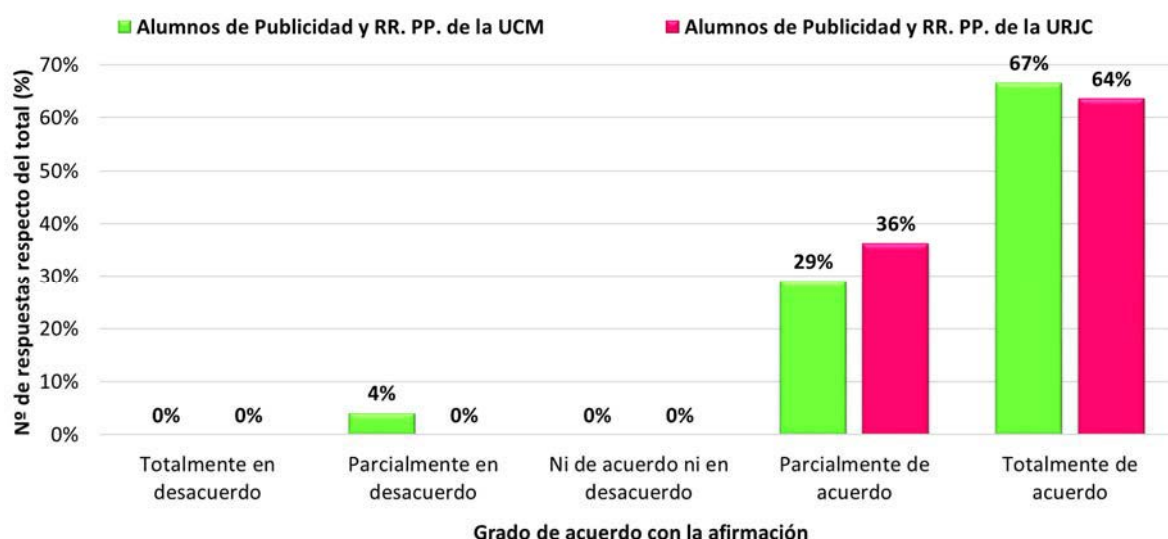
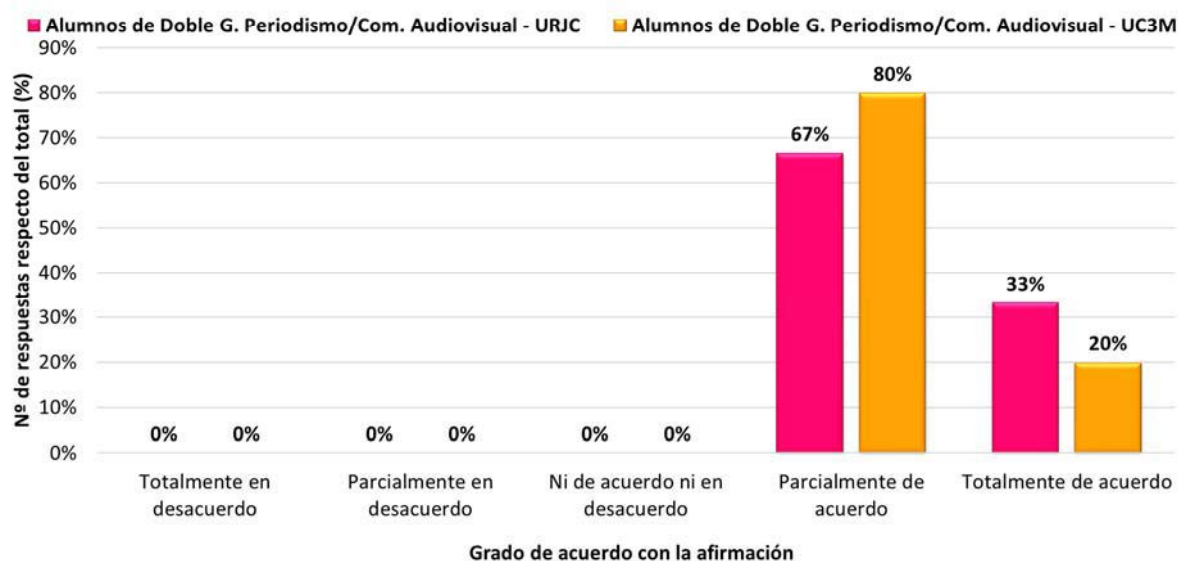


Figura 1520

Cruce de preguntas ABC y D.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, a medida que avanzase su etapa universitaria, usted aprendería en mayor medida de forma autónoma, dependiendo menos de la ayuda de su profesor



C.7.8 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.08

Figura 1521

Cruce de preguntas ABC y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

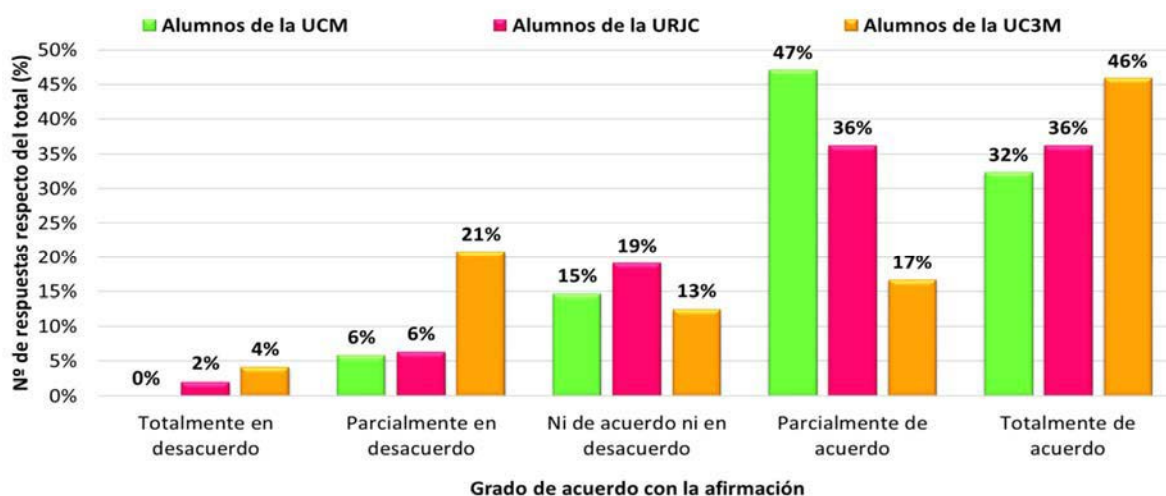


Figura 1522

Cruce de preguntas ABC y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

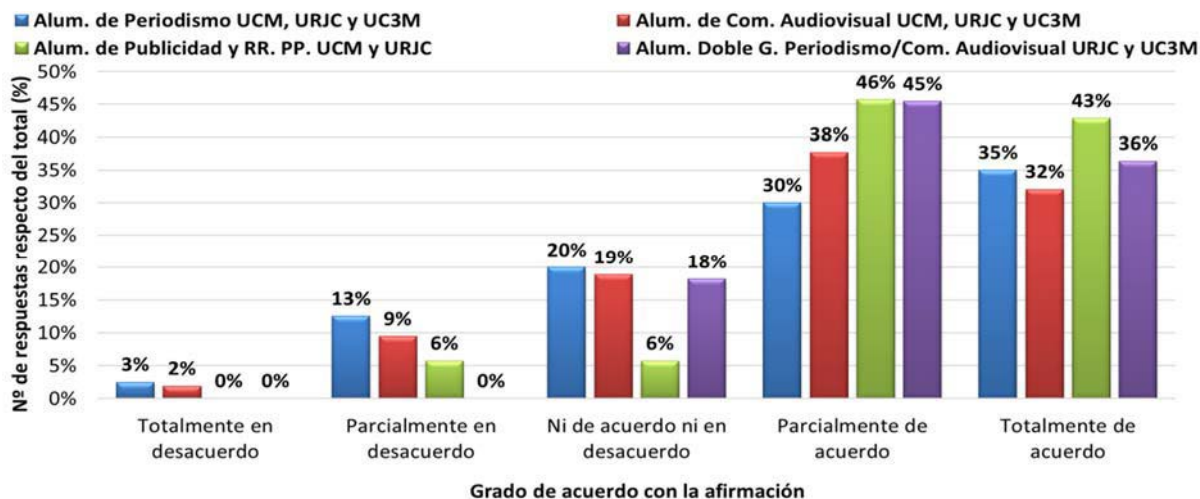


Figura 1523

Cruce de preguntas ABC y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

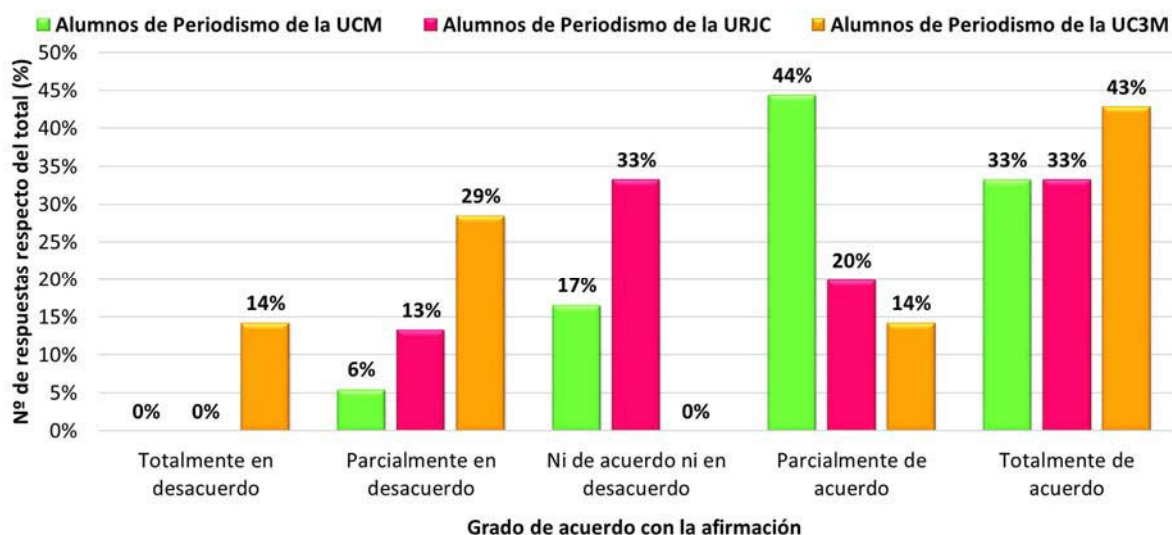


Figura 1524

Cruce de preguntas ABC y D.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

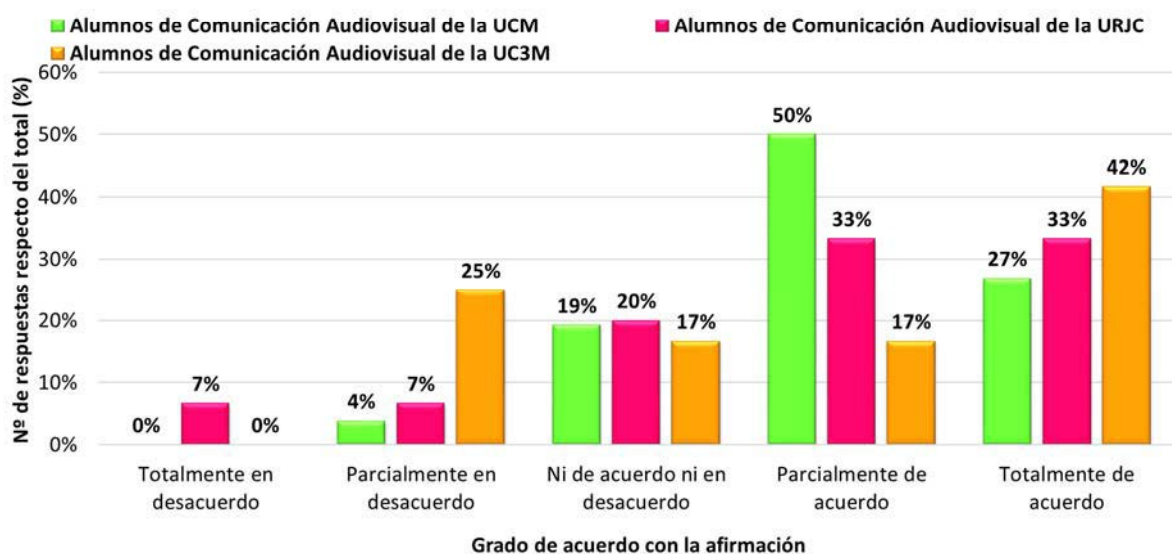


Figura 1525

Cruce de preguntas ABC y D.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones

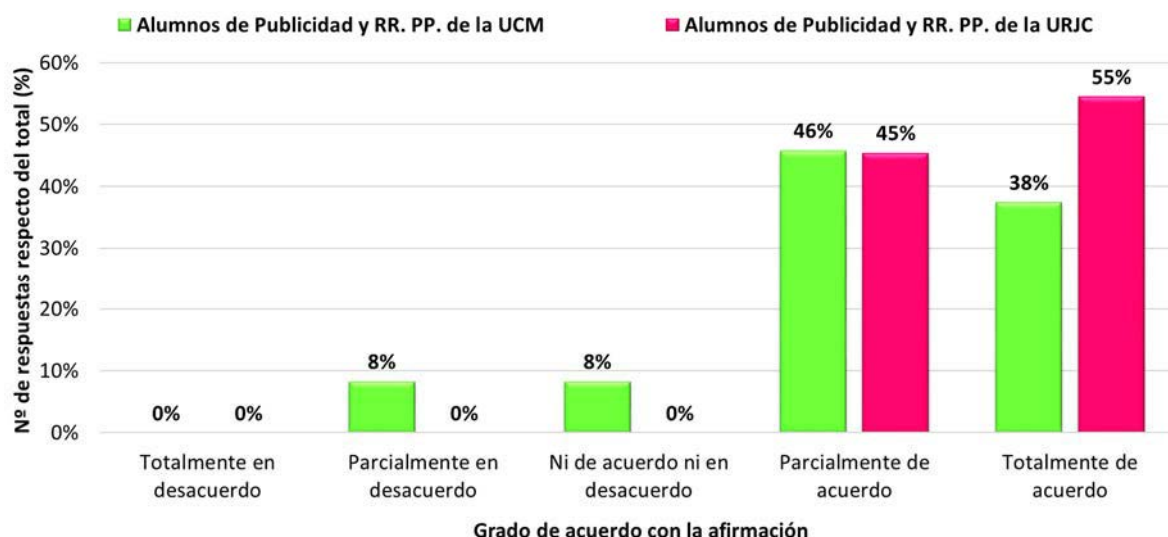
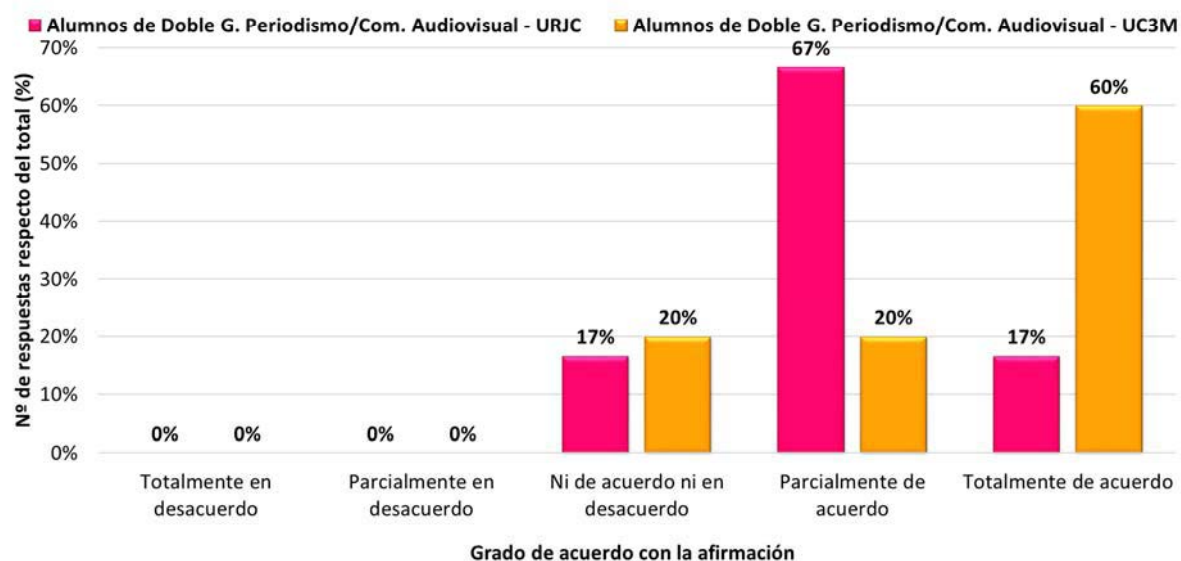


Figura 1526

Cruce de preguntas ABC y D.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, usted se prepararía previamente los contenidos necesarios para no tener la necesidad de tomar apuntes, pudiendo participar en las clases en mejores condiciones



C.7.9 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.09

Figura 1527

Cruce de preguntas ABC y D.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

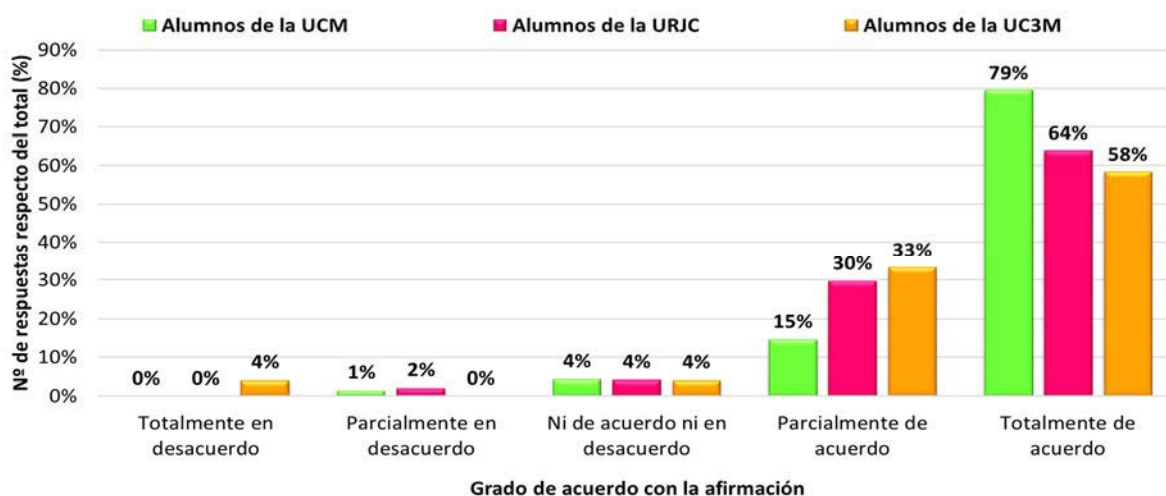


Figura 1528

Cruce de preguntas ABC y D.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

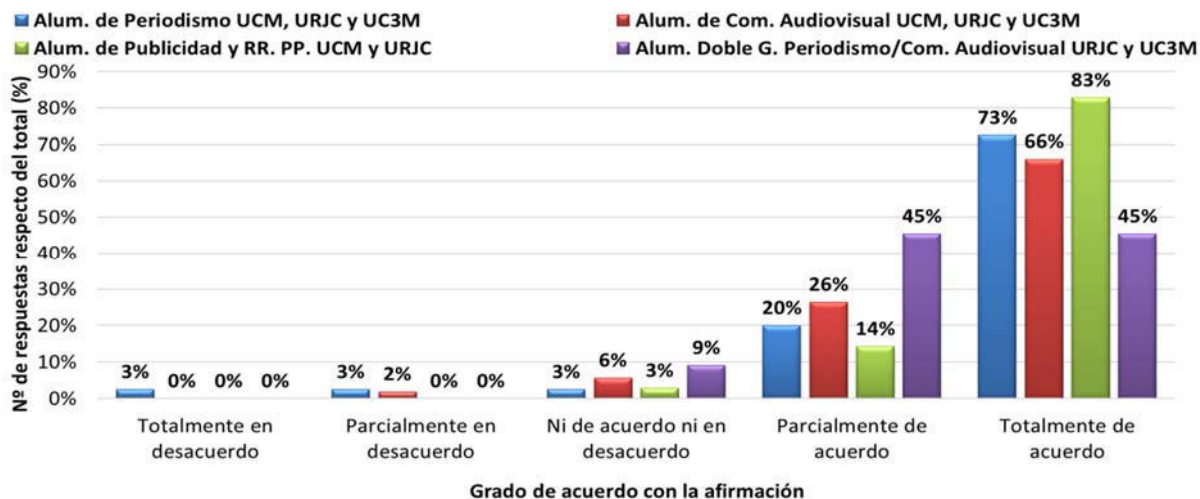


Figura 1529

Cruce de preguntas ABC y D.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

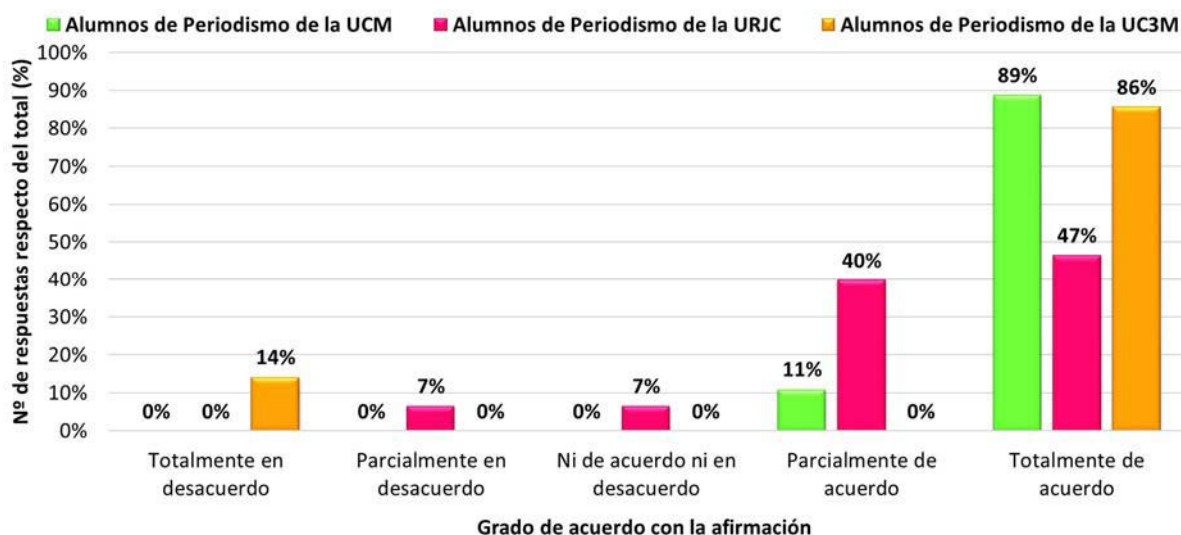


Figura 1530

Cruce de preguntas ABC y D.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

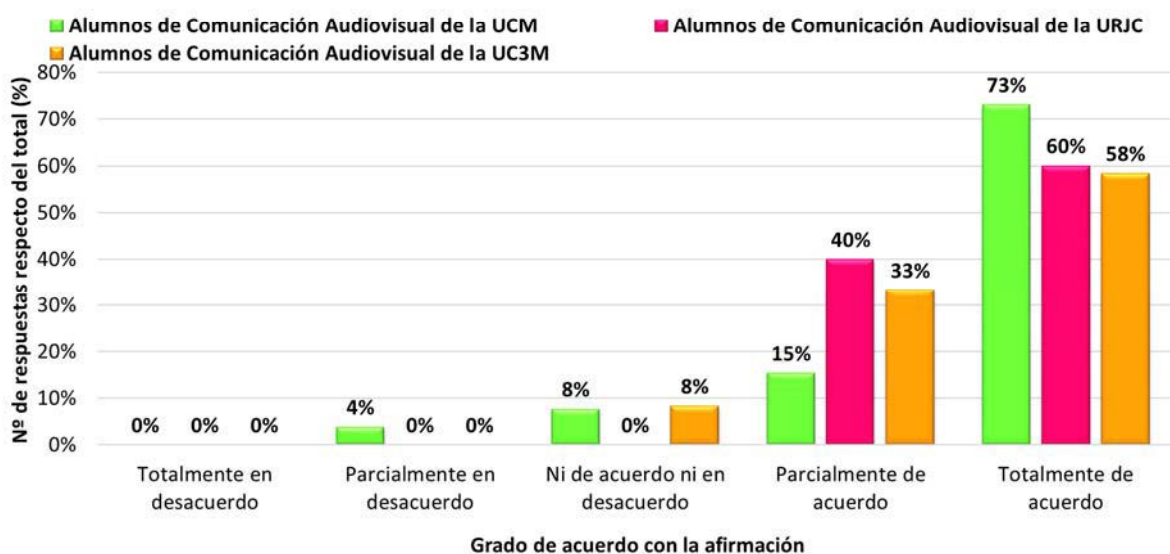


Figura 1531

Cruce de preguntas ABC y D.09 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final

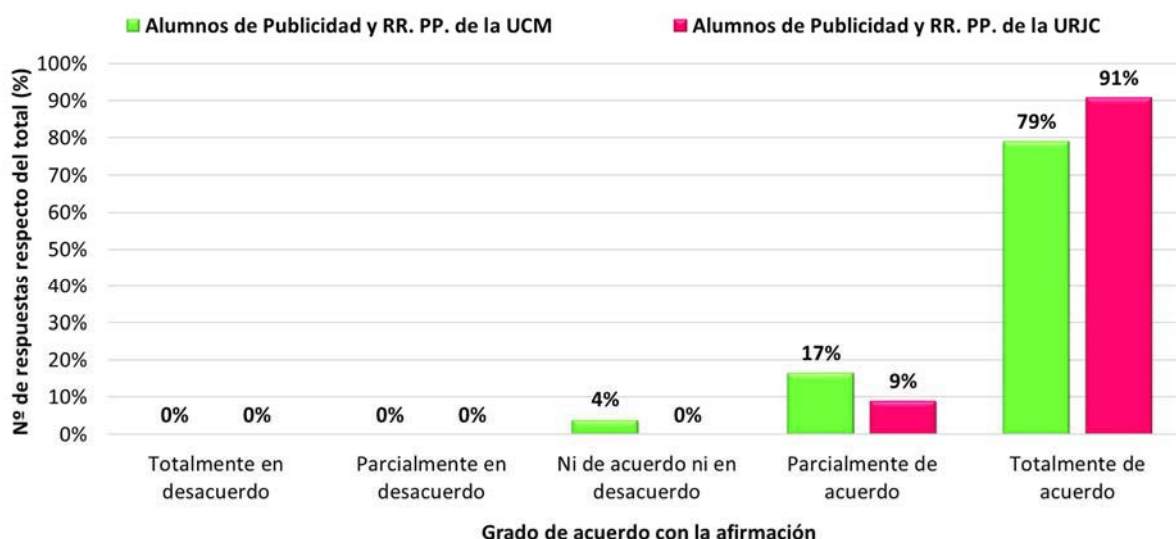
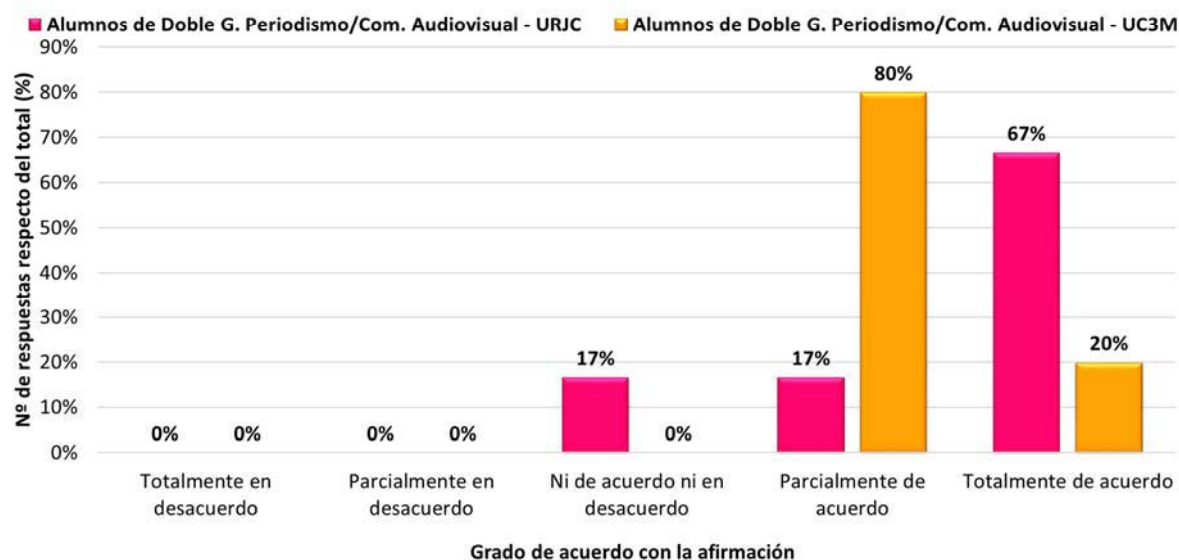


Figura 1532

Cruce de preguntas ABC y D.09 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sus profesores le evaluarían de forma más continua, durante todo el cuatrimestre, en lugar de evaluarle sólo a través de un examen final



C.7.10 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con D.10

Figura 1533

Cruce de preguntas ABC y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

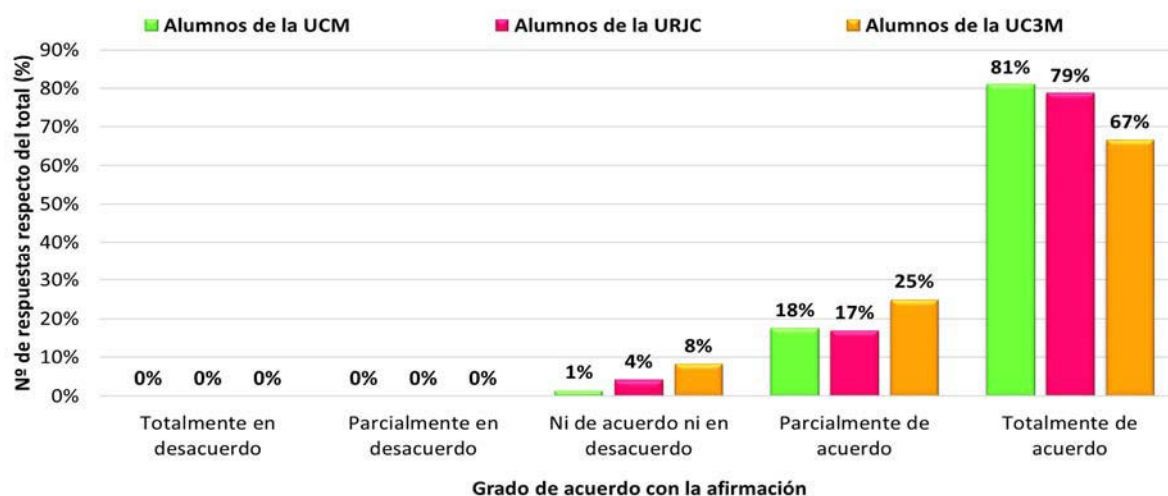


Figura 1534

Cruce de preguntas ABC y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

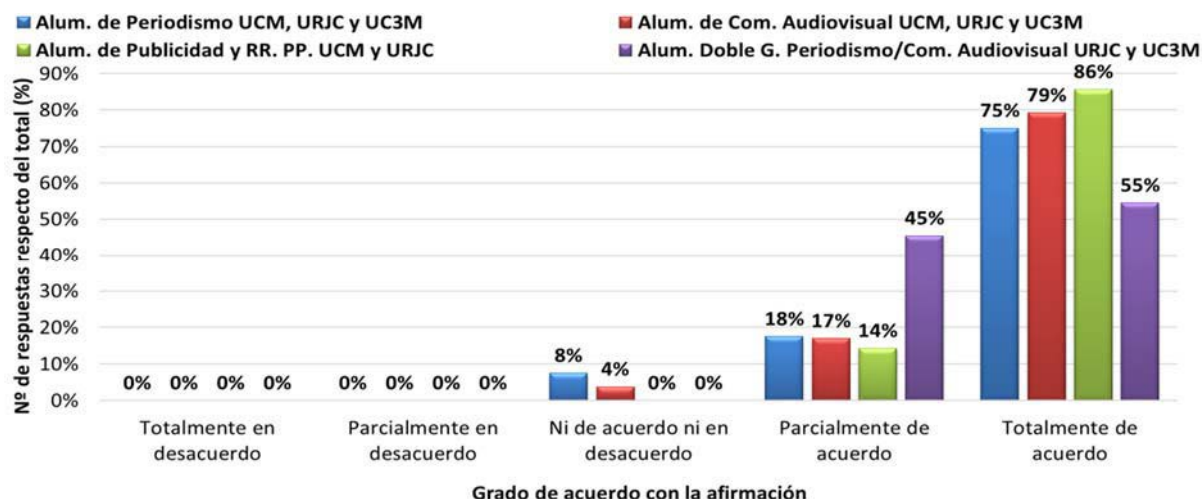


Figura 1535

Cruce de preguntas ABC y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

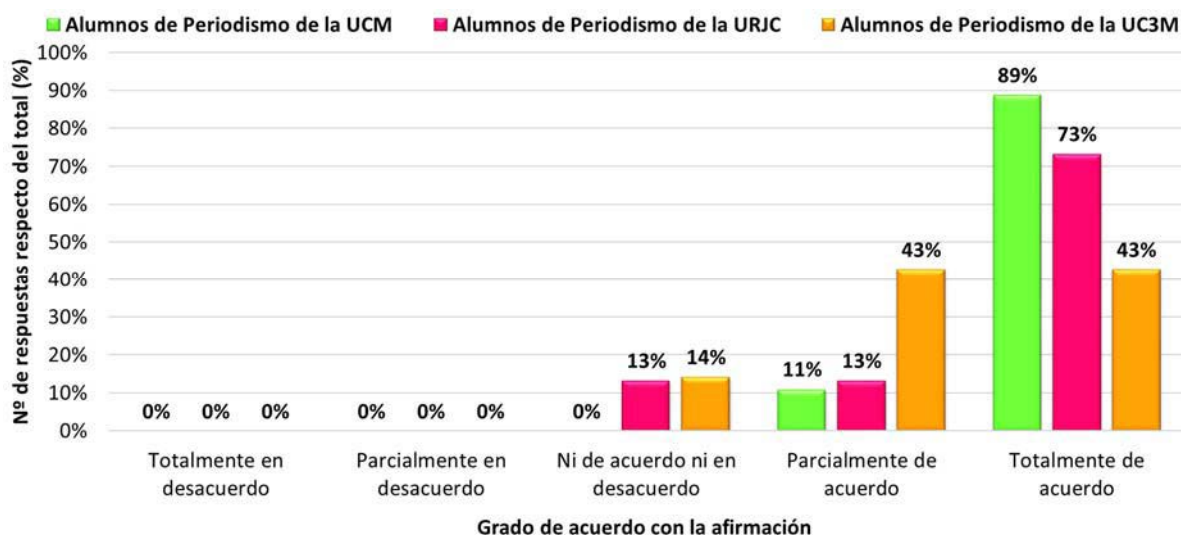


Figura 1536

Cruce de preguntas ABC y D.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

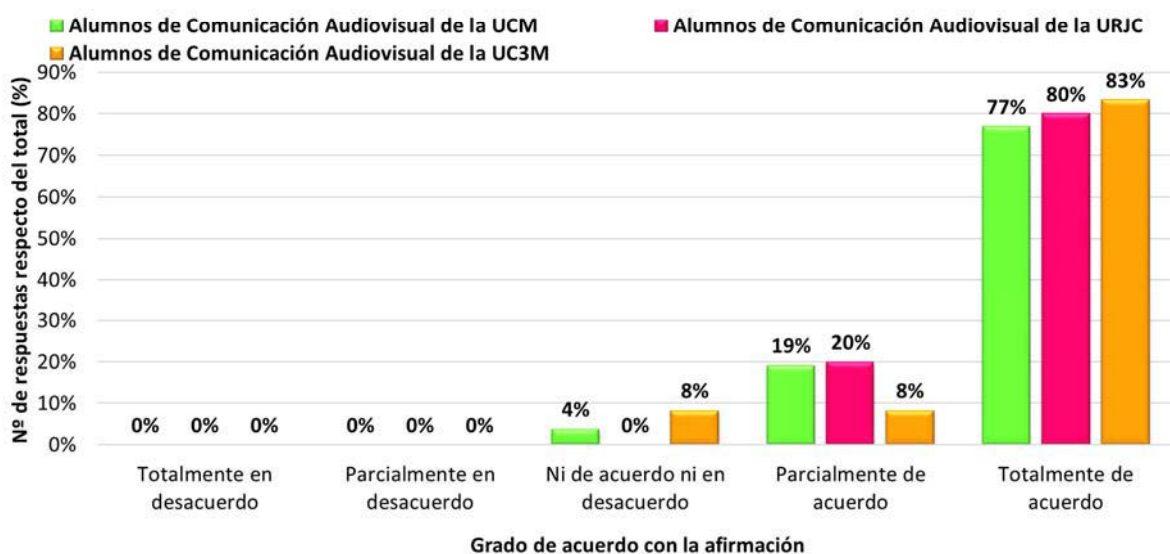


Figura 1537

Cruce de preguntas ABC y D.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes

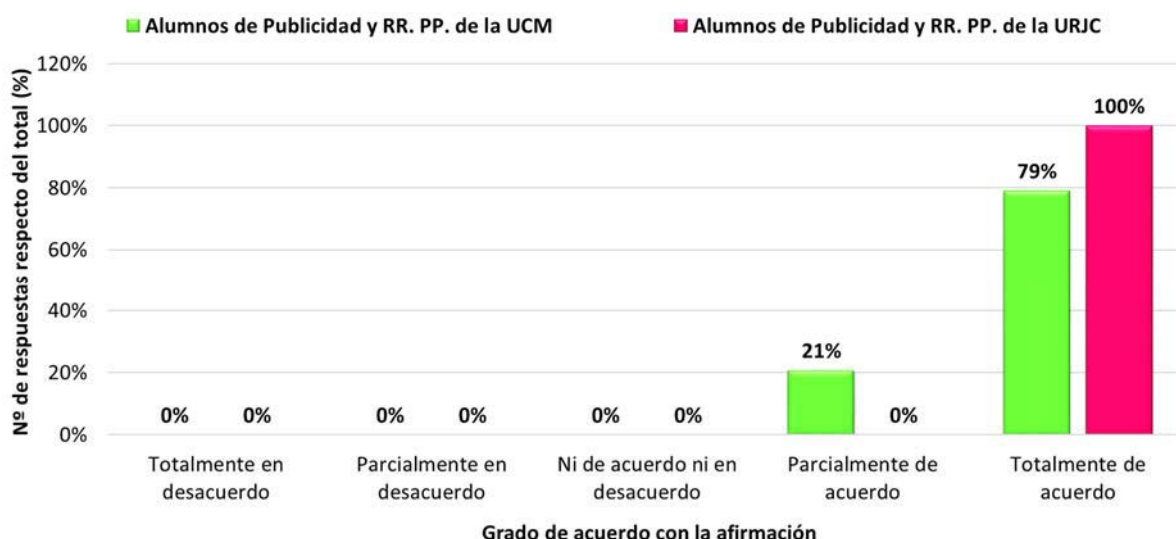
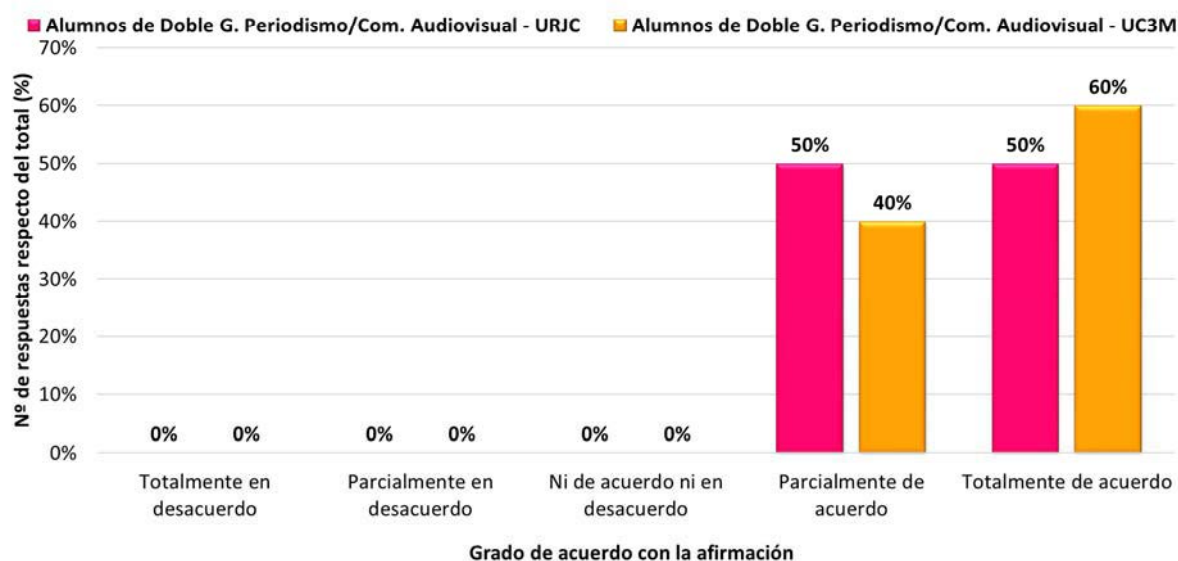


Figura 1538

Cruce de preguntas ABC y D.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C piensa que, si estuviera en un sistema de aprendizaje ideal, sentiría que tiene mayor libertad para expresar sus pensamientos e inquietudes



C.8 Cruce del conjunto bloques A, B y C frente a bloque E

C.8.1 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.01

Figura 1539

Cruce de preguntas ABC y E.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje

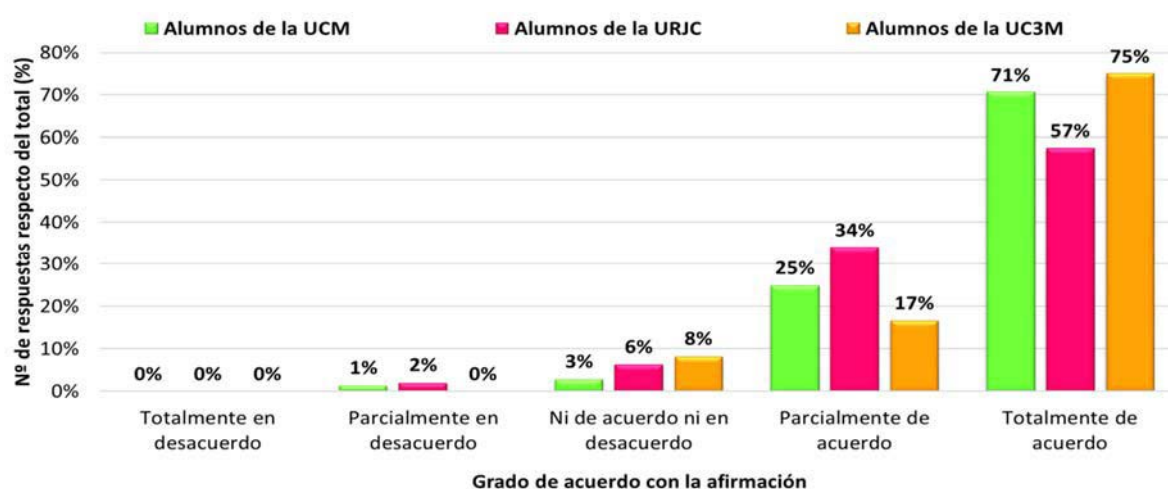


Figura 1540

Cruce de preguntas ABC y E.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje

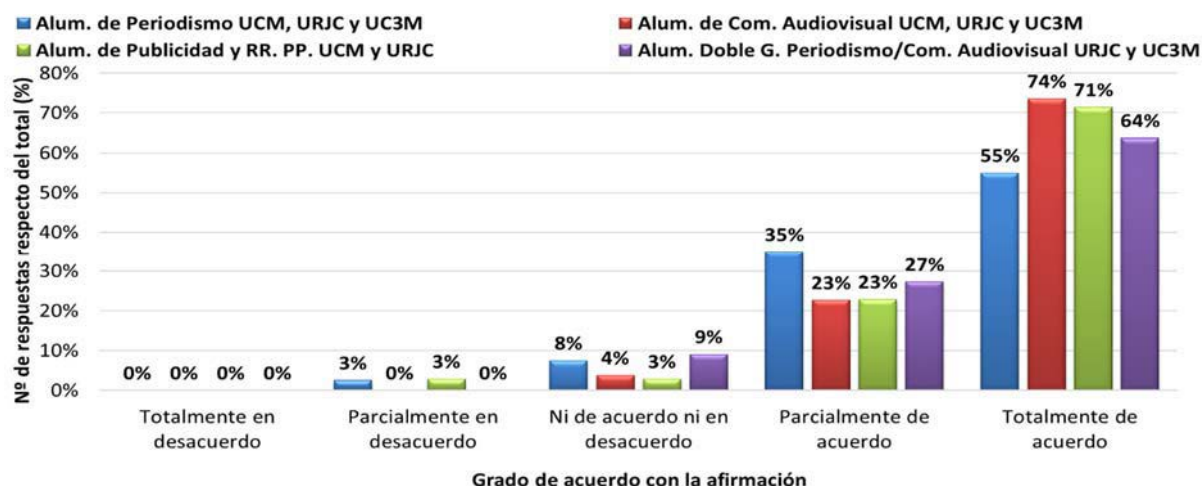


Figura 1541

Cruce de preguntas ABC y E.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje

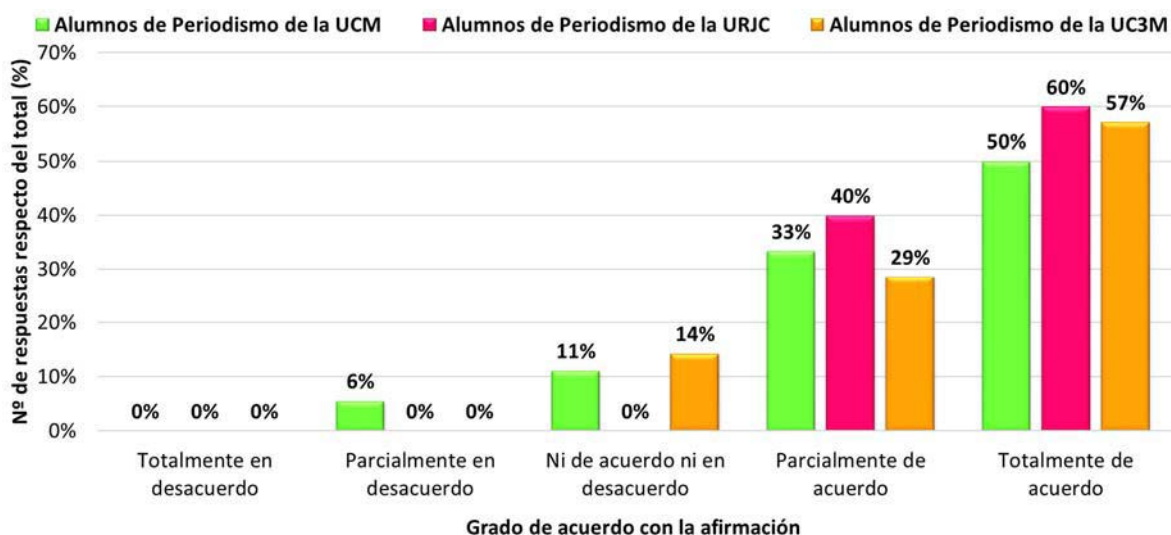


Figura 1542

Cruce de preguntas ABC y E.01 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje

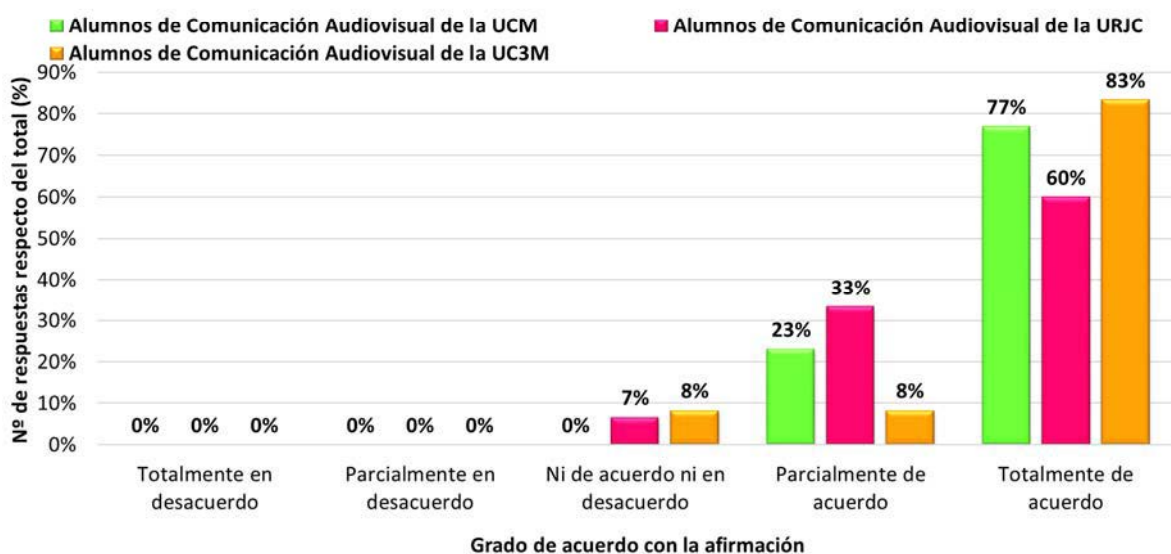


Figura 1543

Cruce de preguntas ABC y E.01 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje

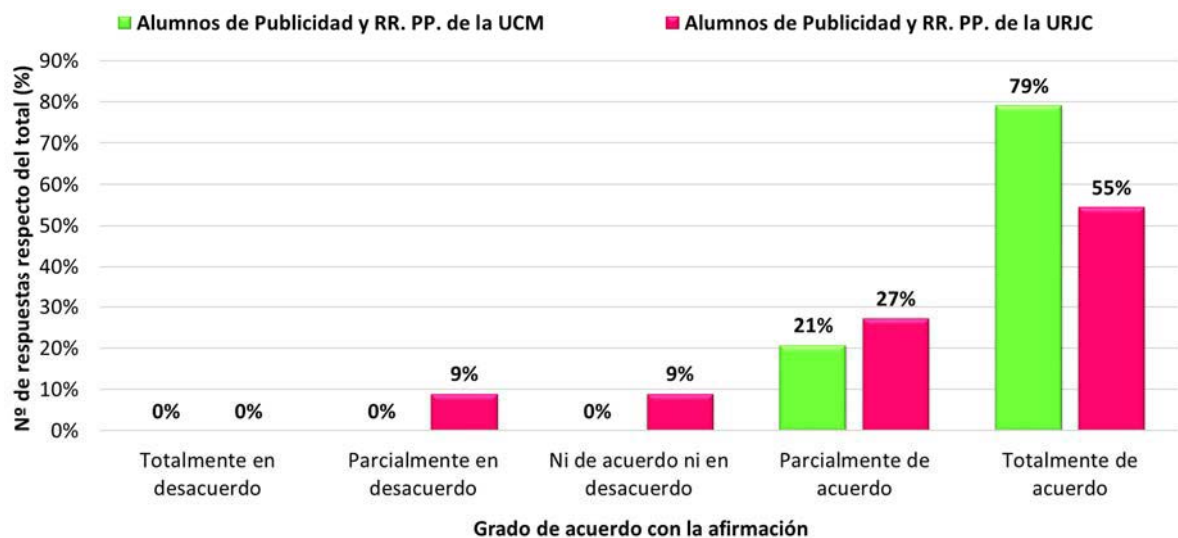
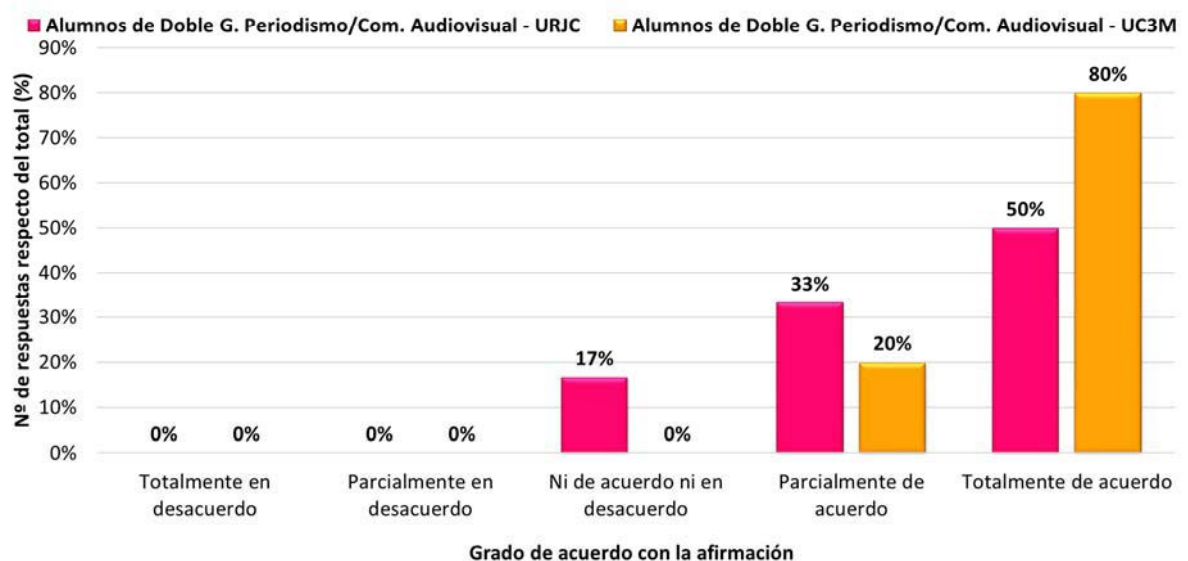


Figura 1544

Cruce de preguntas ABC y E.01 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
El alumno es parte de su propio aprendizaje



C.8.2 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.02

Figura 1545

Cruce de preguntas ABC y E.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría

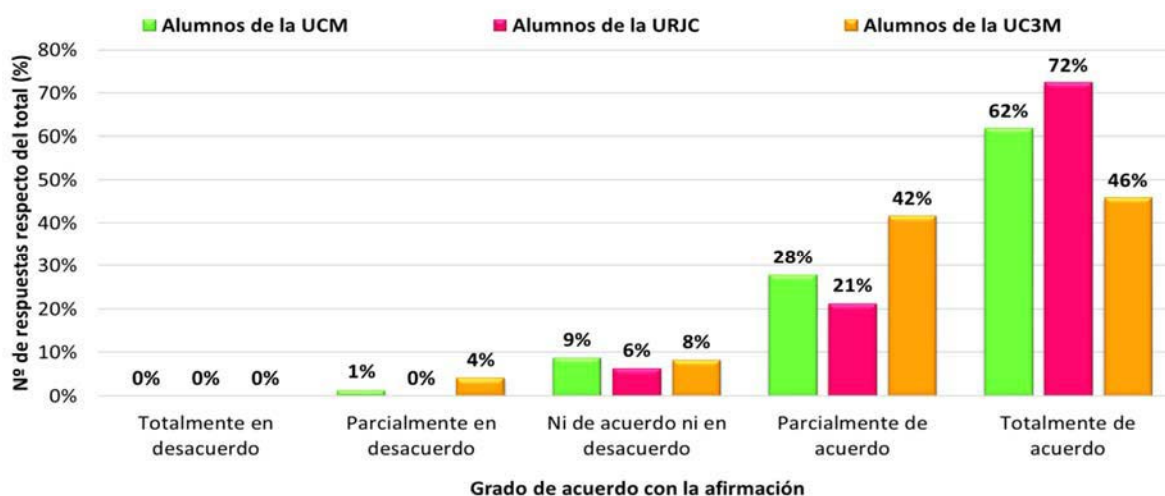


Figura 1546

Cruce de preguntas ABC y E.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría

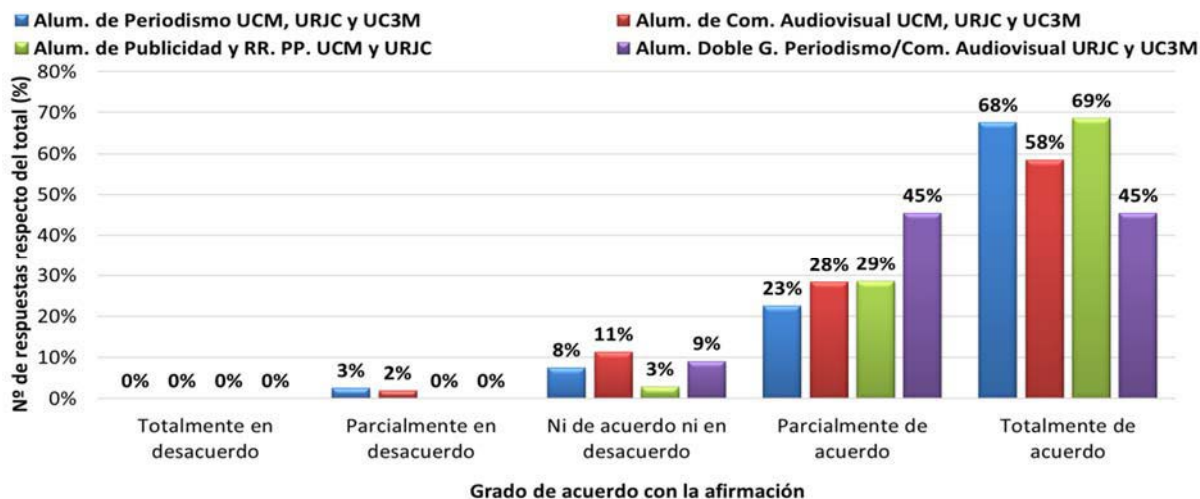


Figura 1547

Cruce de preguntas ABC y E.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría

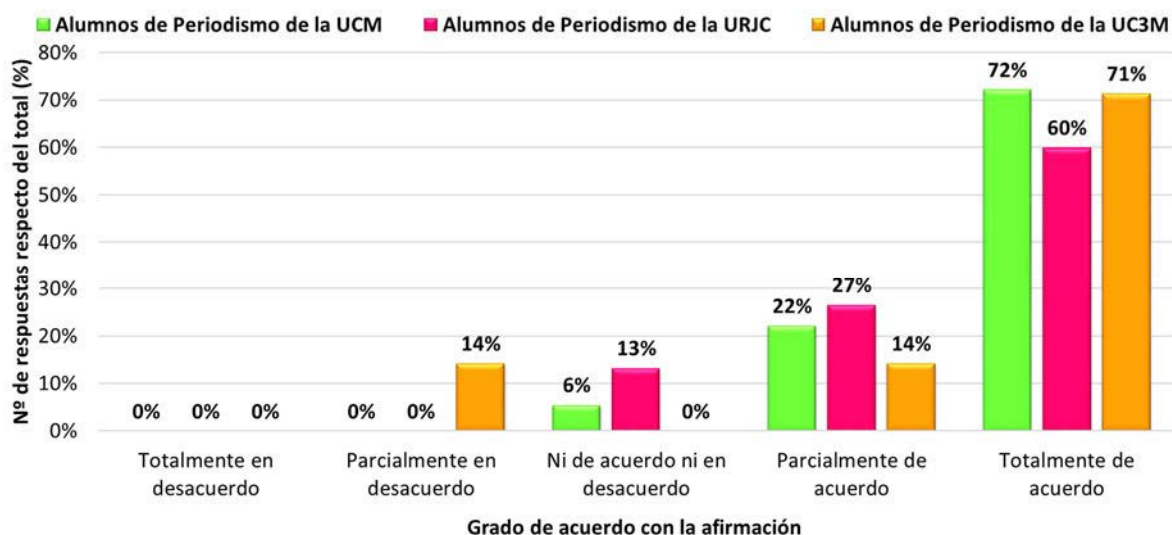


Figura 1548

Cruce de preguntas ABC y E.02 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría

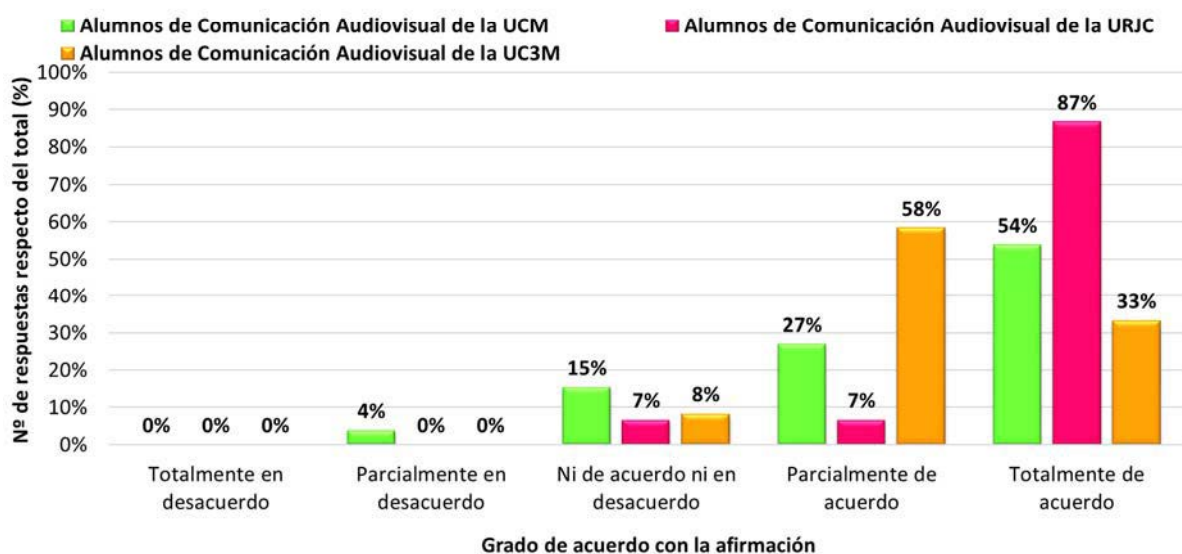


Figura 1549

Cruce de preguntas ABC y E.02 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría

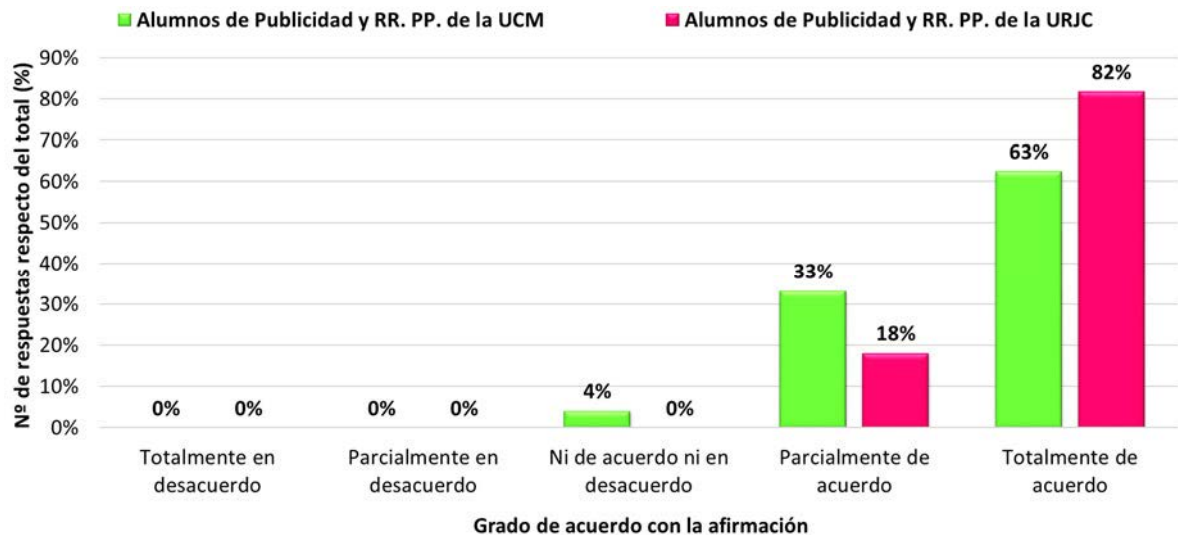
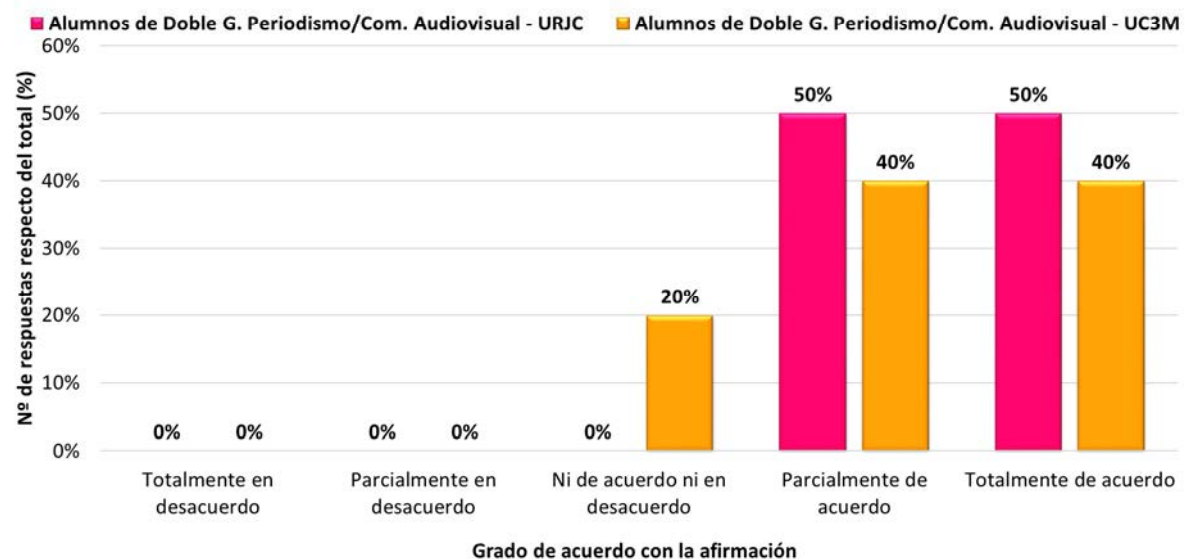


Figura 1550

Cruce de preguntas ABC y E.02 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Se aprende más con la práctica que con la teoría



C.8.3 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.03

Figura 1551

Cruce de preguntas ABC y E.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

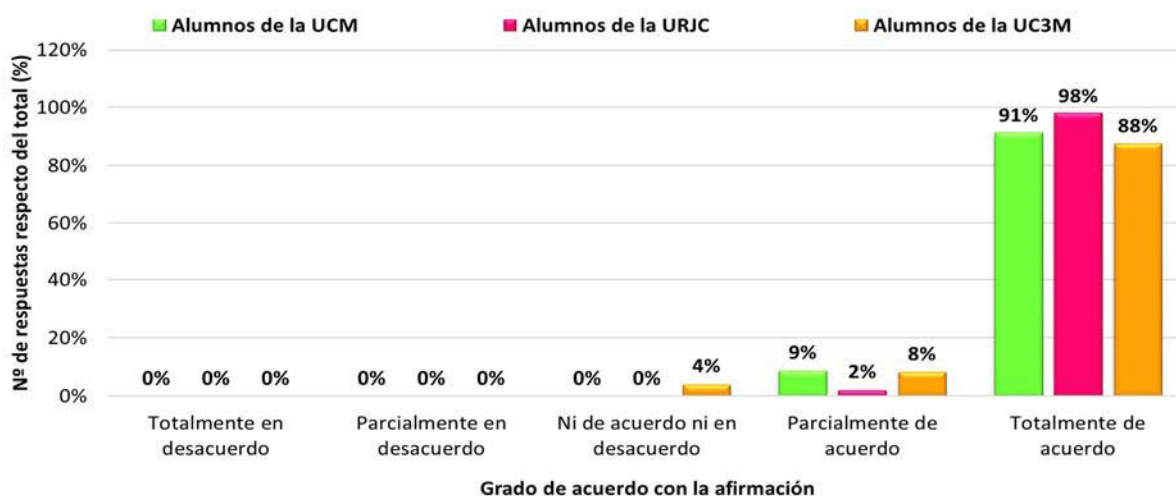


Figura 1552

Cruce de preguntas ABC y E.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

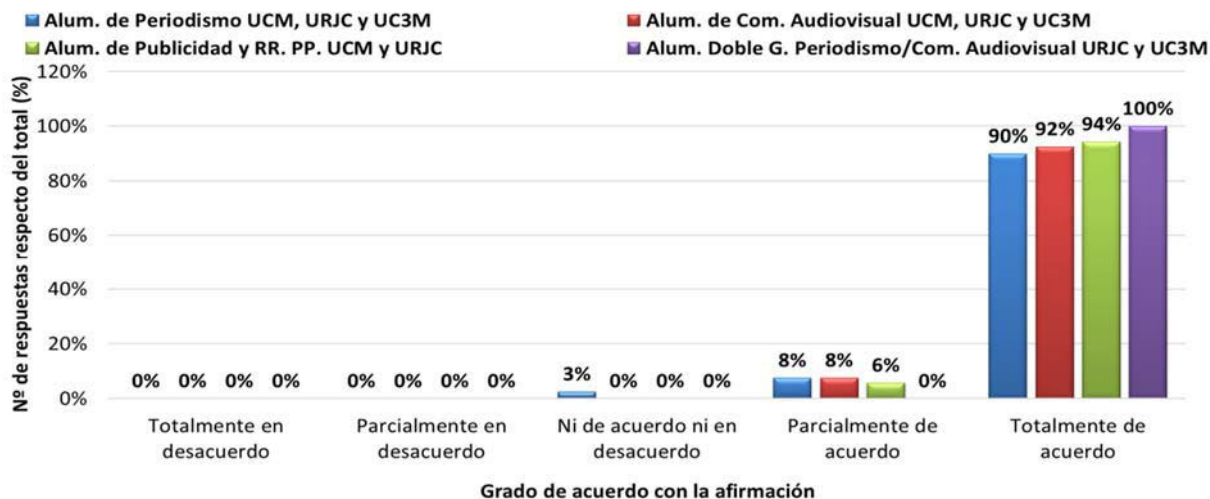


Figura 1553

Cruce de preguntas ABC y E.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

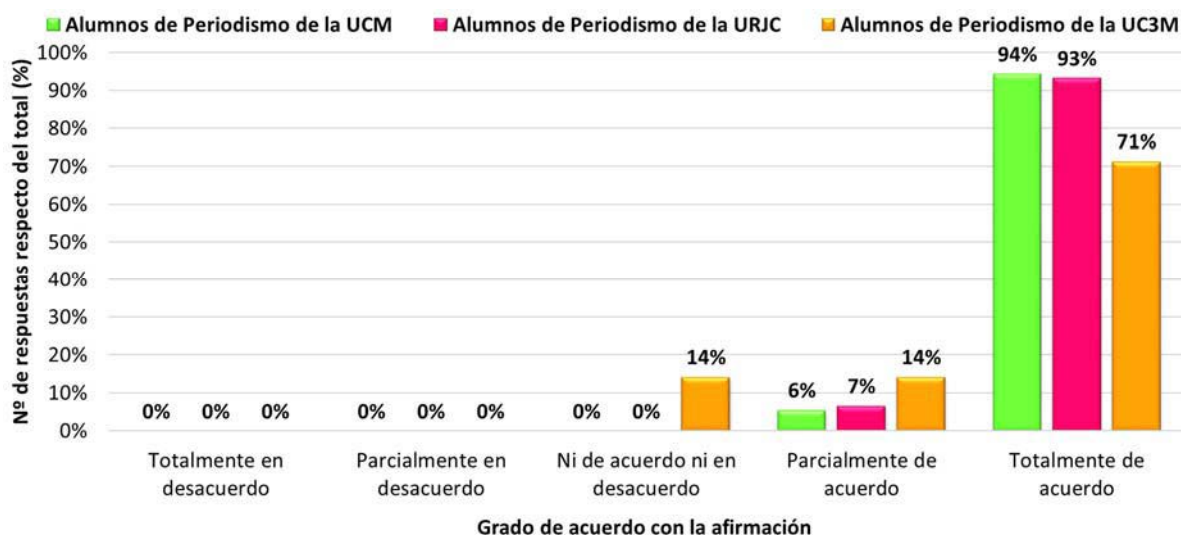


Figura 1554

Cruce de preguntas ABC y E.03 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

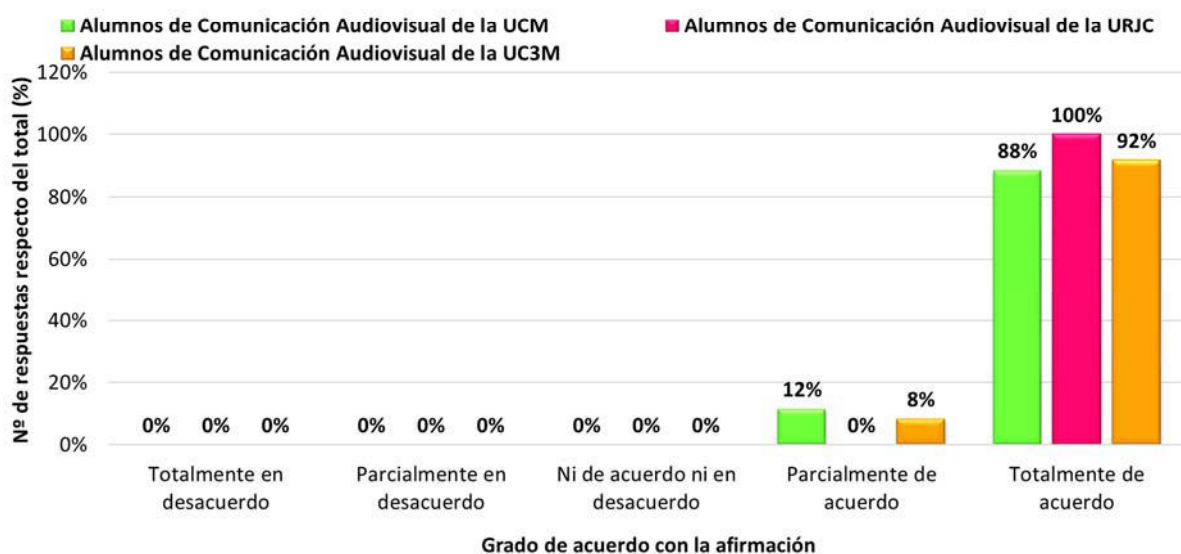


Figura 1555

Cruce de preguntas ABC y E.03 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo

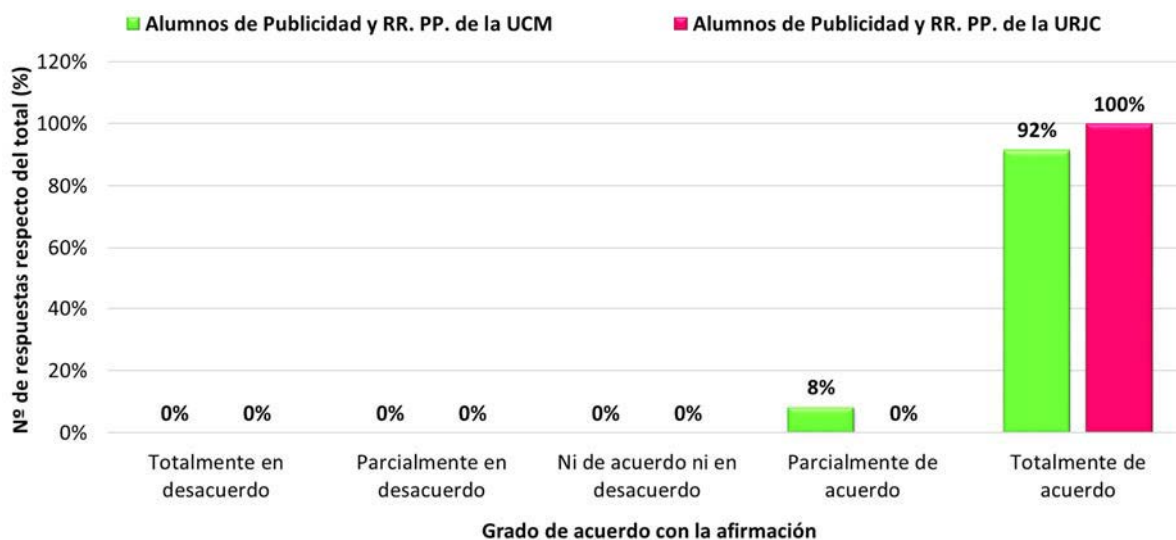
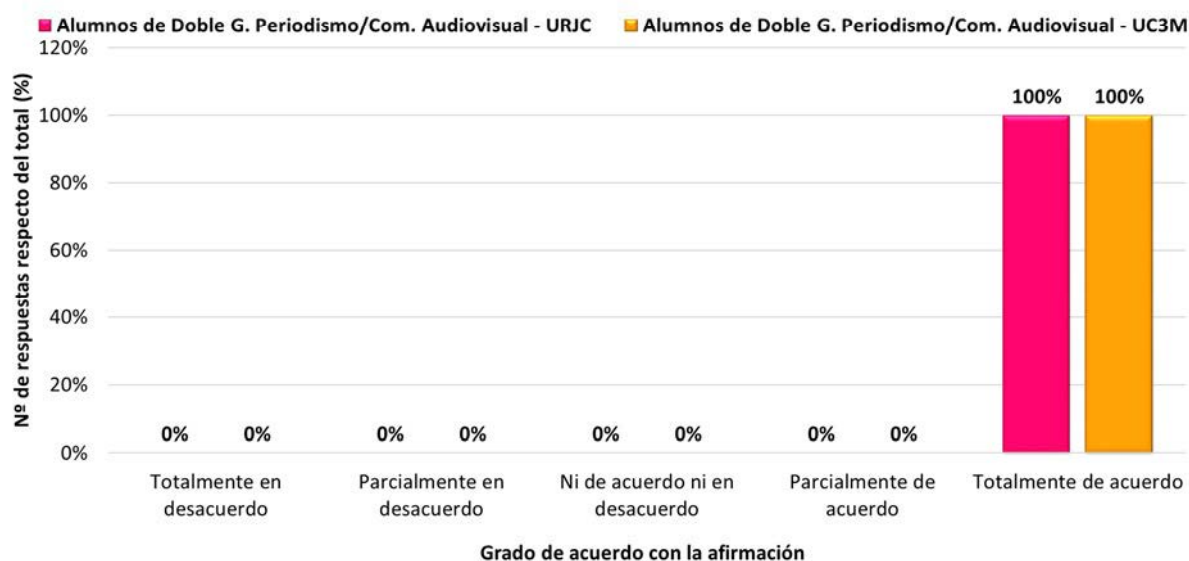


Figura 1556

Cruce de preguntas ABC y E.03 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Es mejor razonar lo que uno aprende en lugar de memorizarlo



C.8.4 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.04

Figura 1557

Cruce de preguntas ABC y E.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

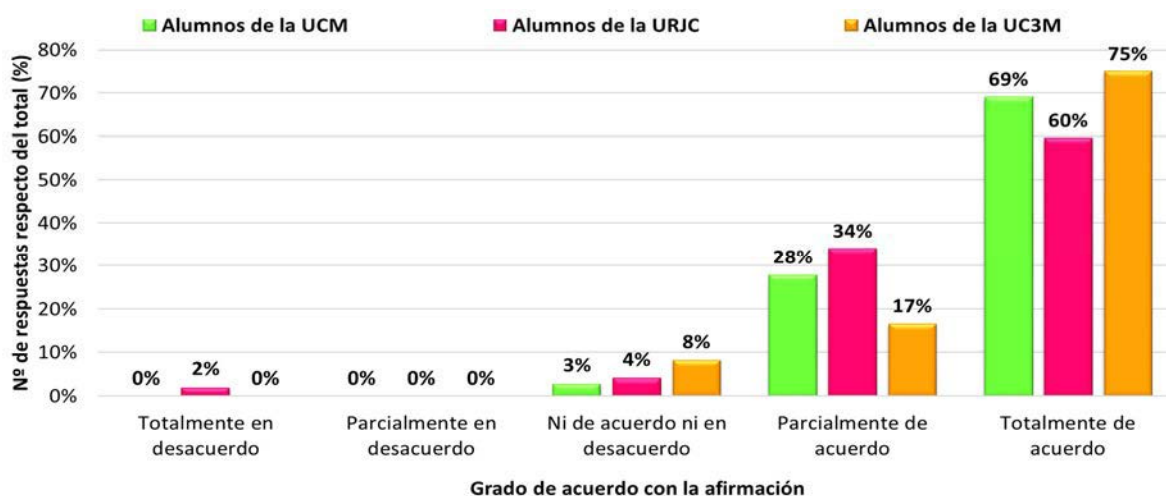


Figura 1558

Cruce de preguntas ABC y E.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

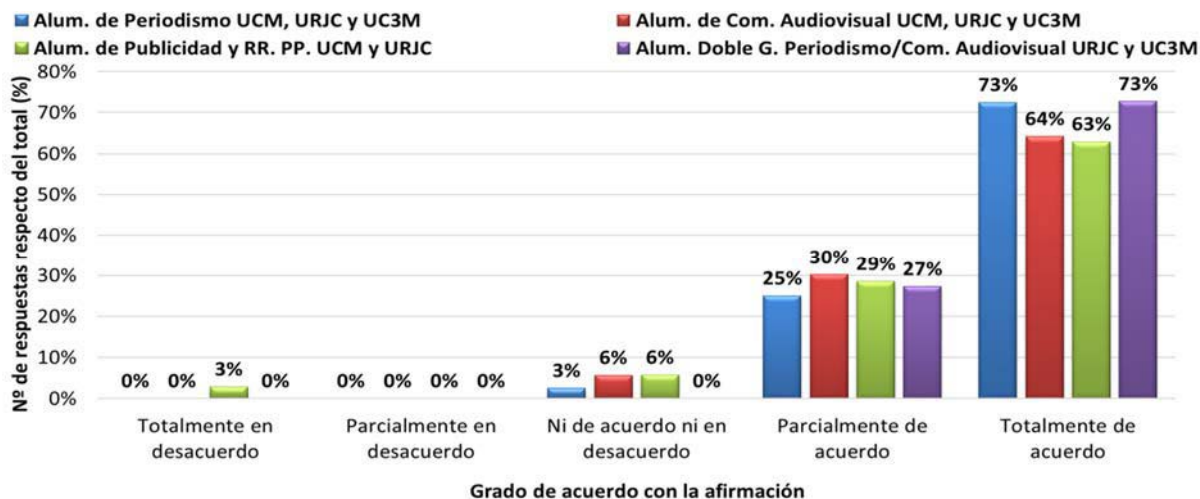


Figura 1559

Cruce de preguntas ABC y E.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

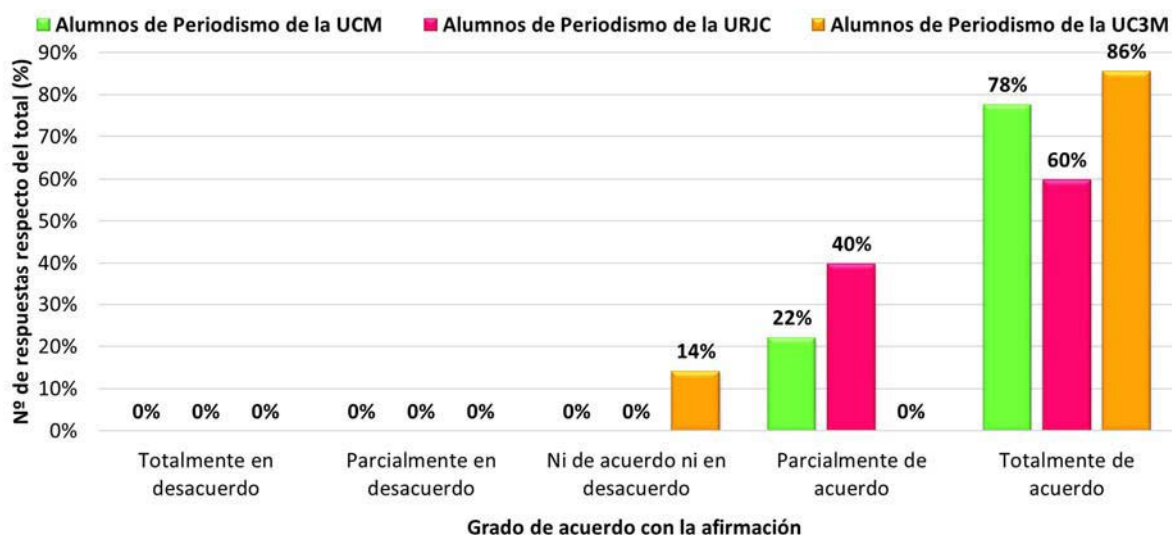


Figura 1560

Cruce de preguntas ABC y E.04 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

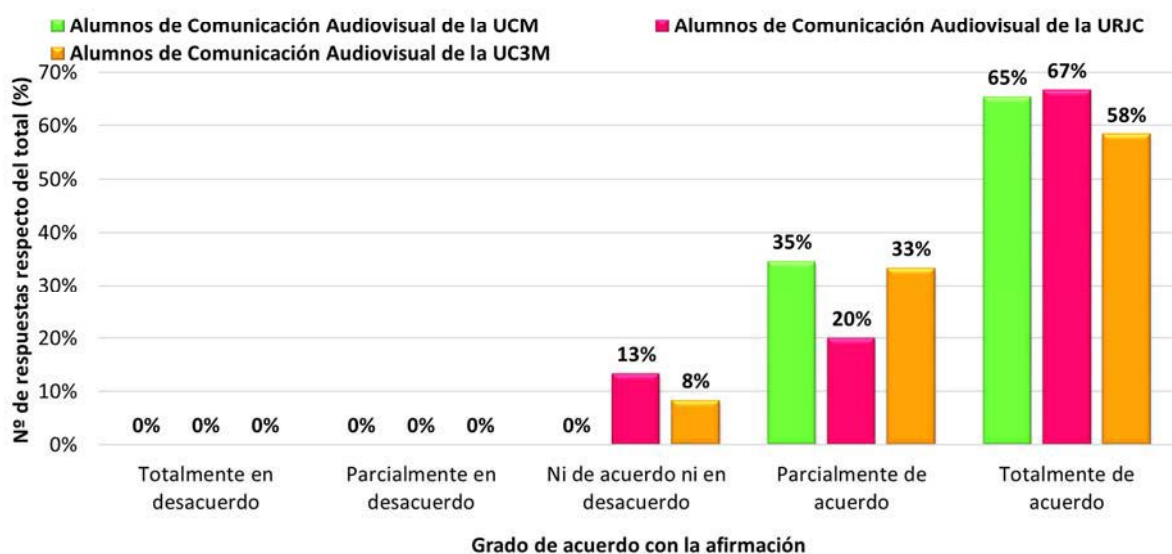


Figura 1561

Cruce de preguntas ABC y E.04 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea

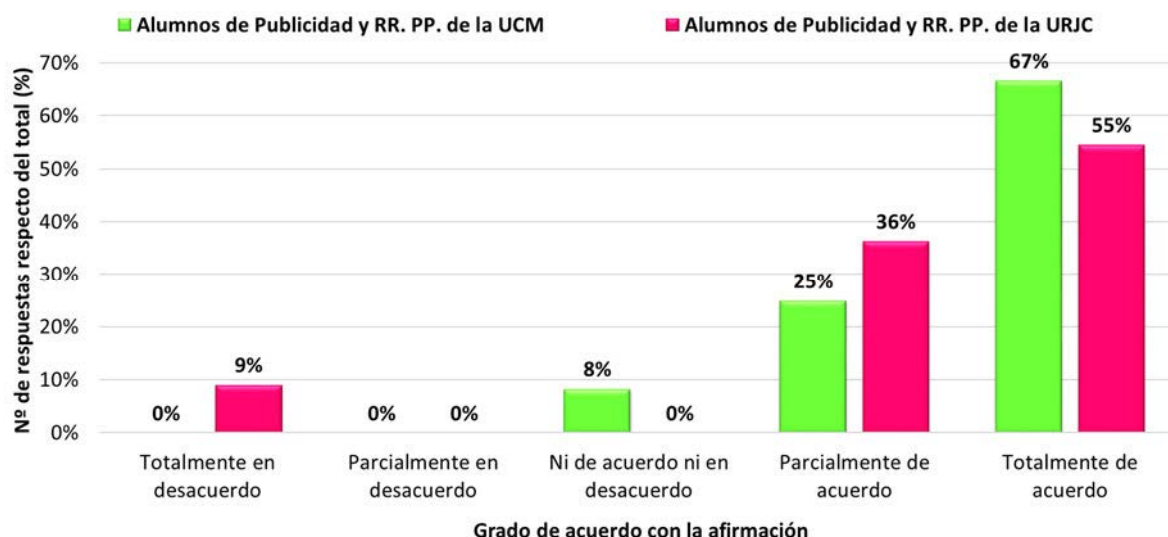
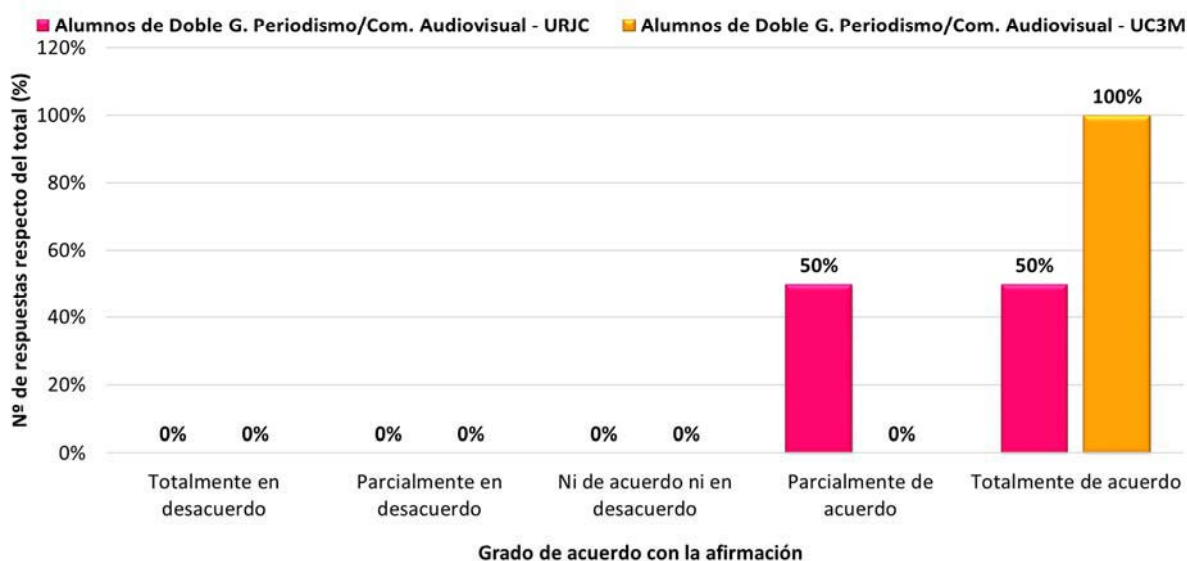


Figura 1562

Cruce de preguntas ABC y E.04 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Acerca de una determinada idea, prefiere debatir con su profesor y compañeros en lugar de asumir la idea



C.8.5 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.05

Figura 1563

Cruce de preguntas ABC y E.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

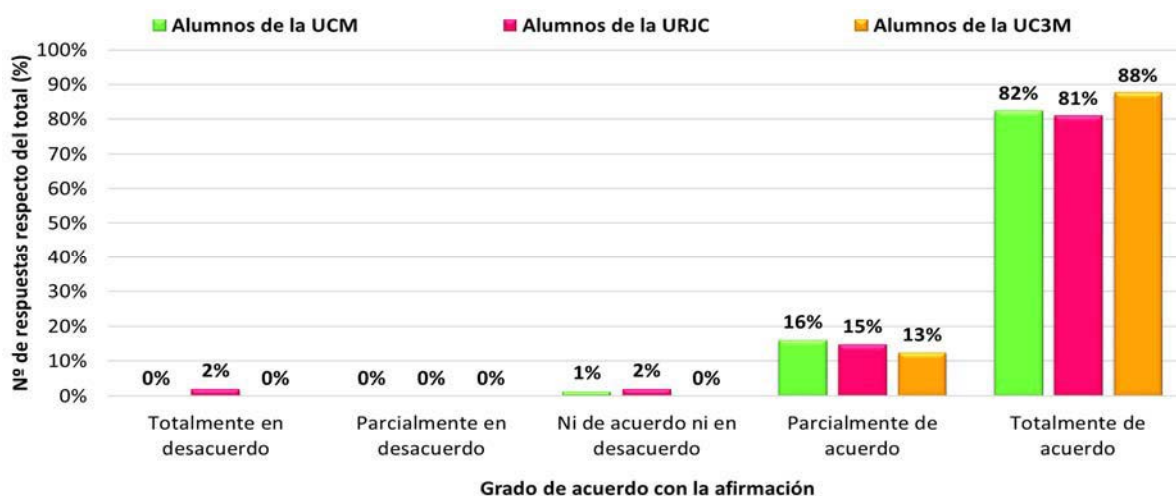


Figura 1564

Cruce de preguntas ABC y E.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

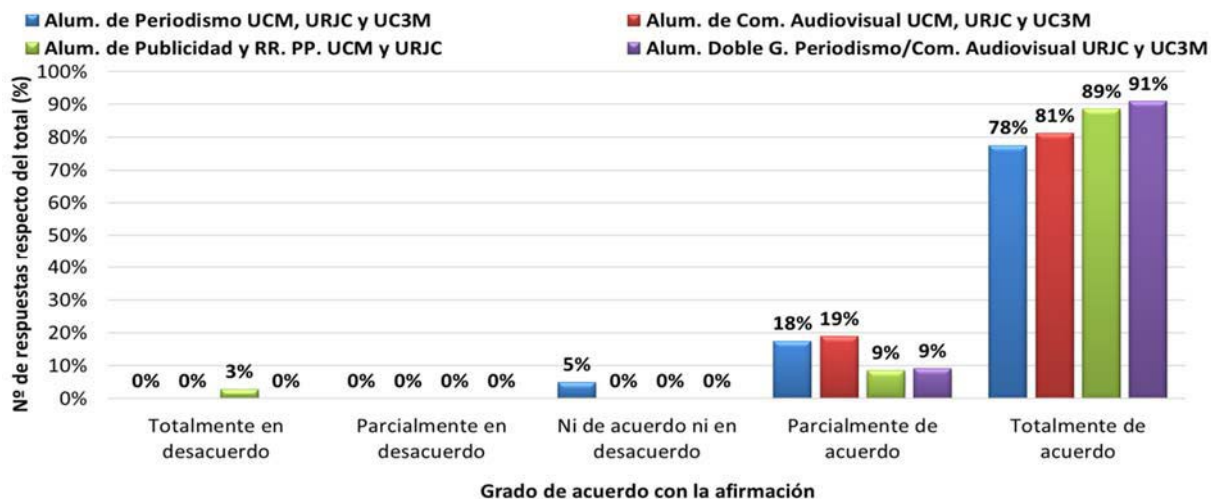


Figura 1565

Cruce de preguntas ABC y E.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

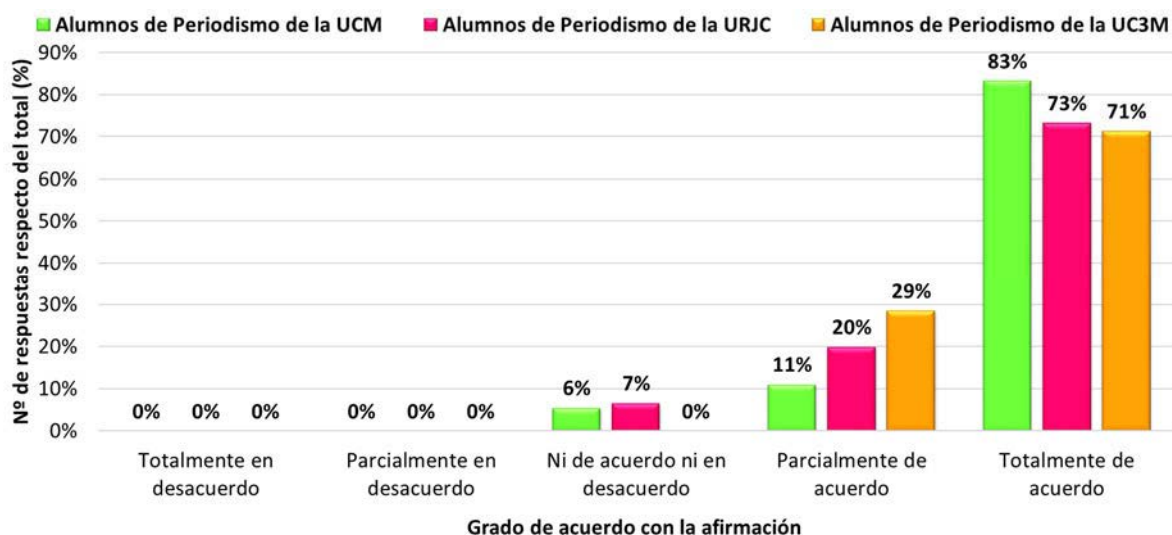


Figura 1566

Cruce de preguntas ABC y E.05 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

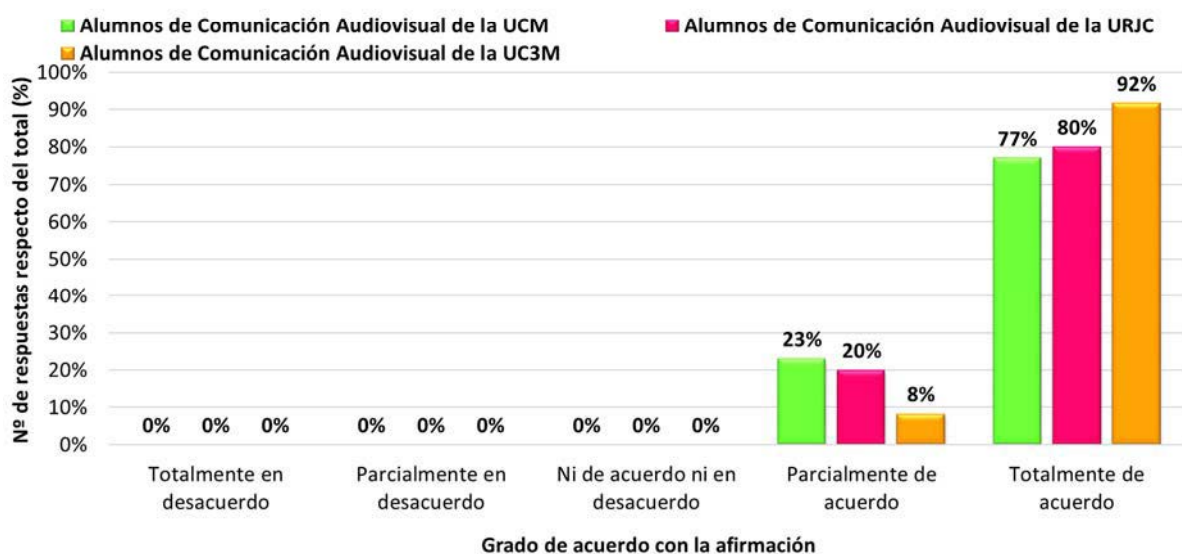


Figura 1567

Cruce de preguntas ABC y E.05 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

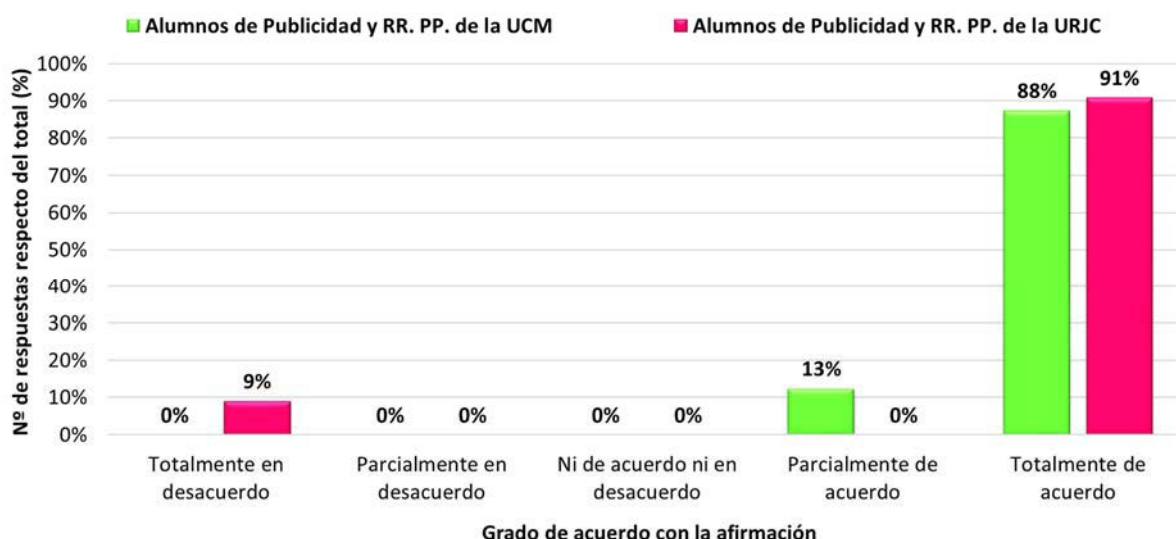
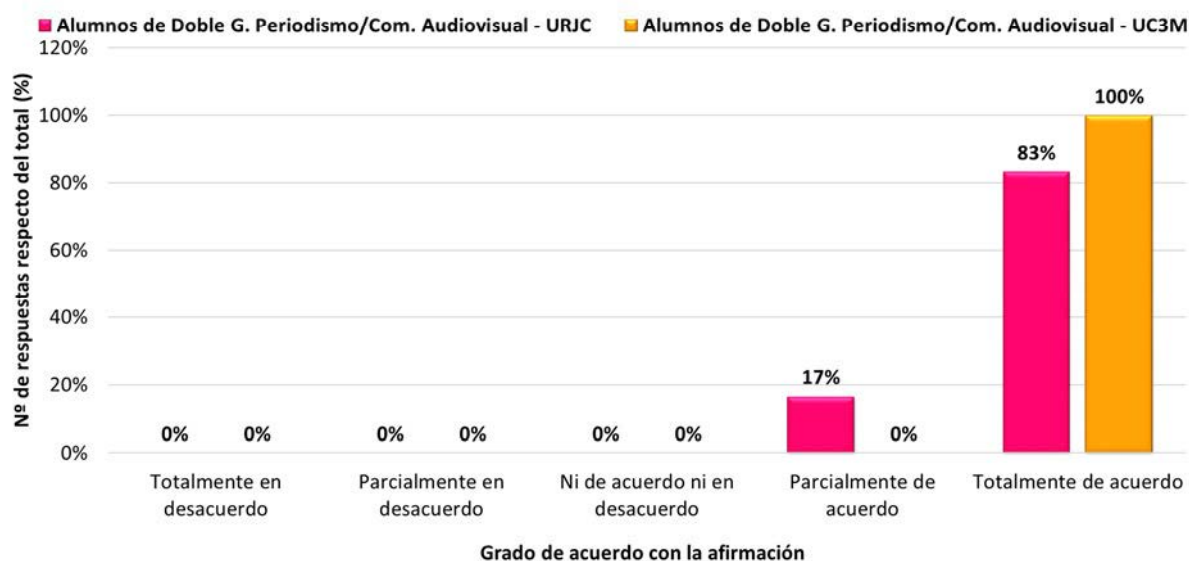


Figura 1568

Cruce de preguntas ABC y E.05 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que los docentes demuestren un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje



C.8.6 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.06

Figura 1569

Cruce de preguntas ABC y E.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C

muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

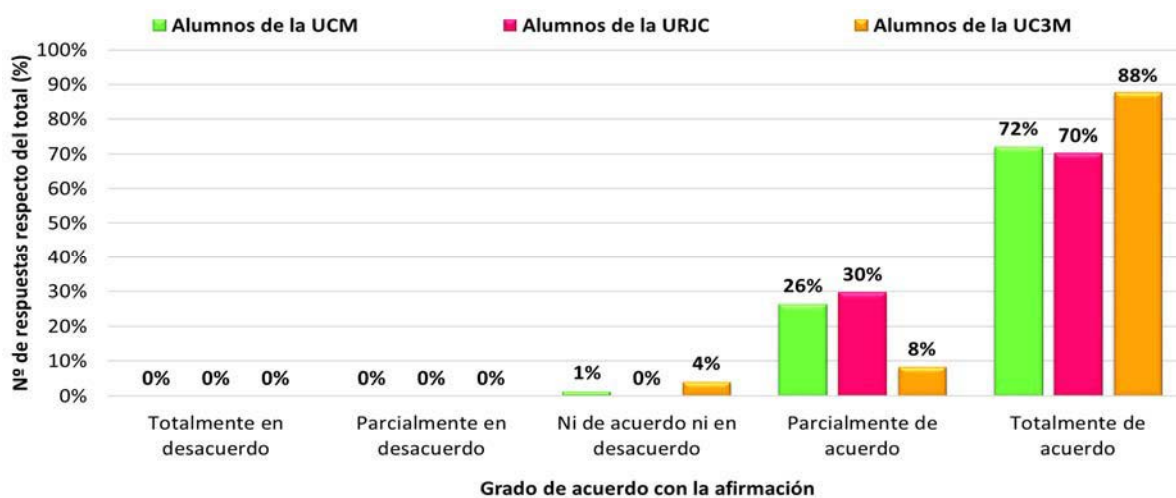


Figura 1570

Cruce de preguntas ABC y E.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C

muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

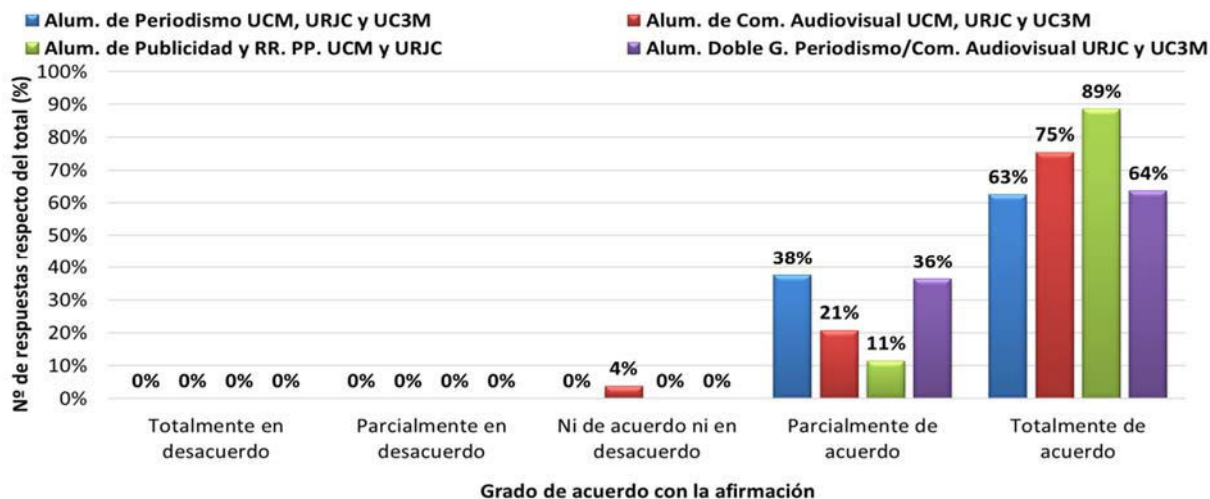


Figura 1571

Cruce de preguntas ABC y E.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

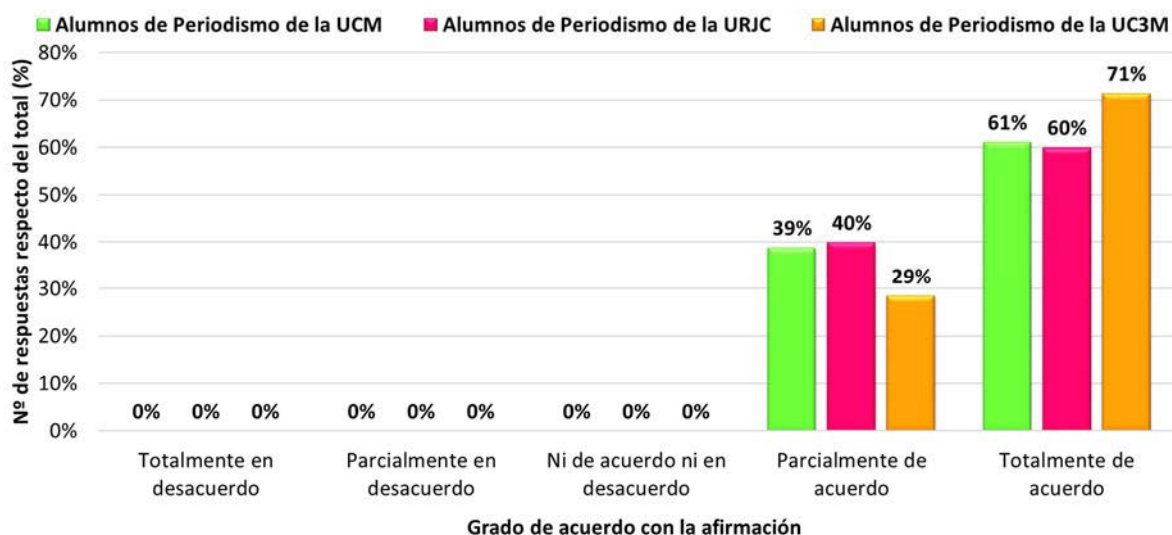


Figura 1572

Cruce de preguntas ABC y E.06 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

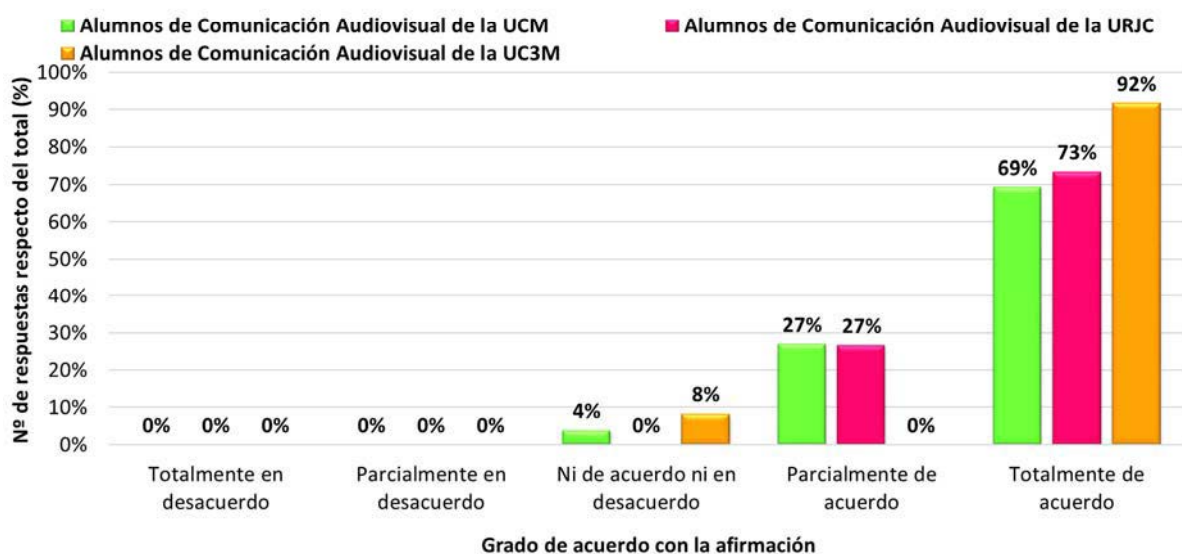


Figura 1573

Cruce de preguntas ABC y E.06 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje

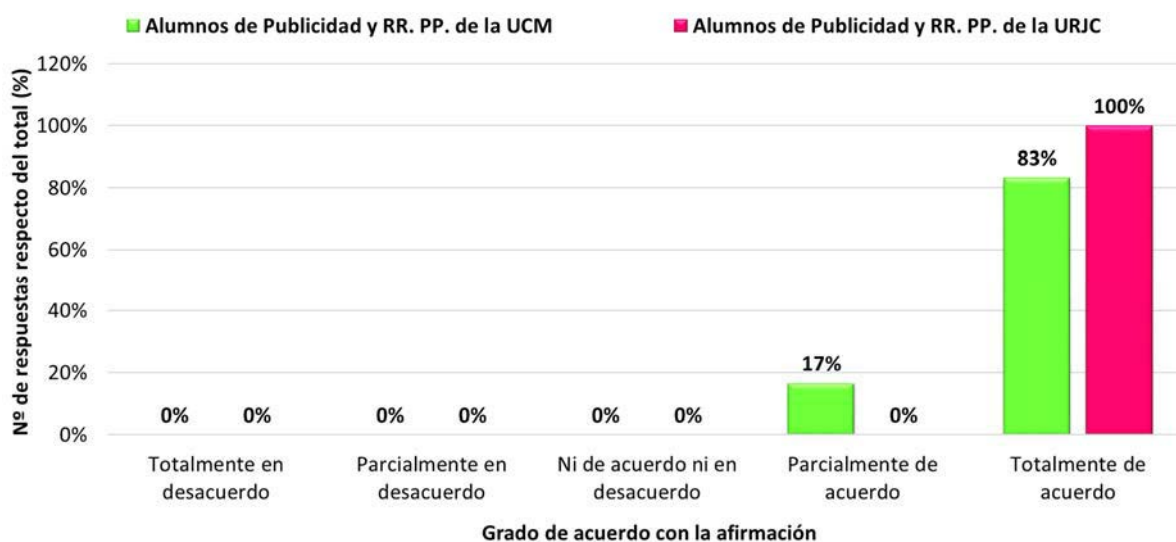
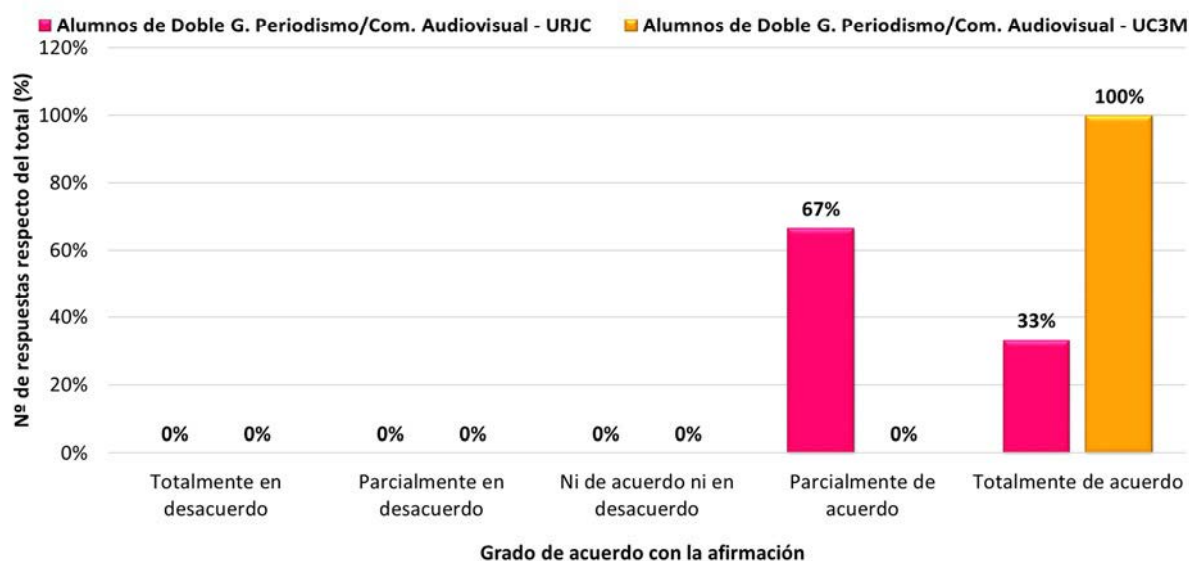


Figura 1574

Cruce de preguntas ABC y E.06 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Que los alumnos tengan un alto nivel de expresión y escucha es beneficioso para su aprendizaje



C.8.7 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.07

Figura 1575

Cruce de preguntas ABC y E.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

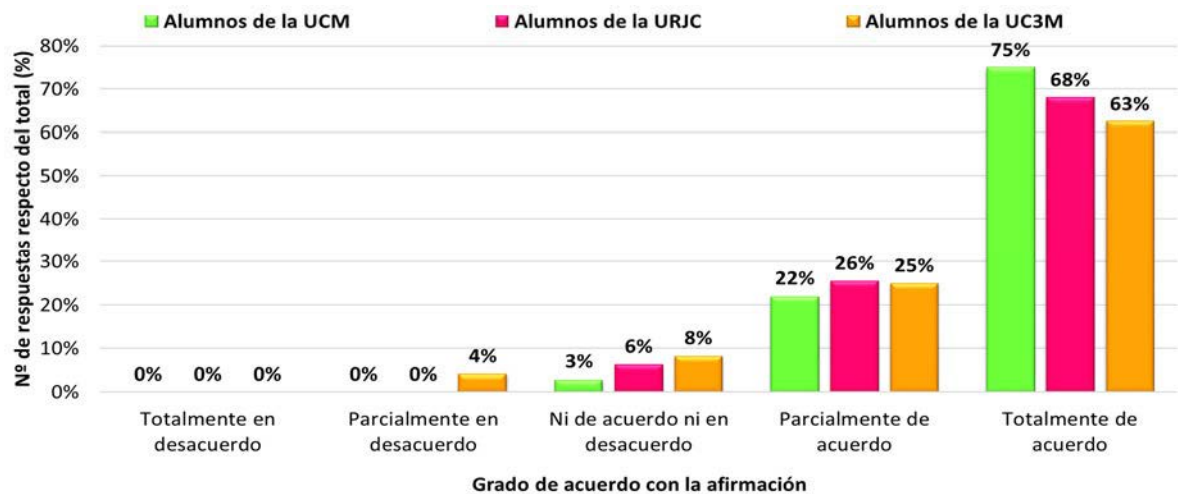


Figura 1576

Cruce de preguntas ABC y E.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

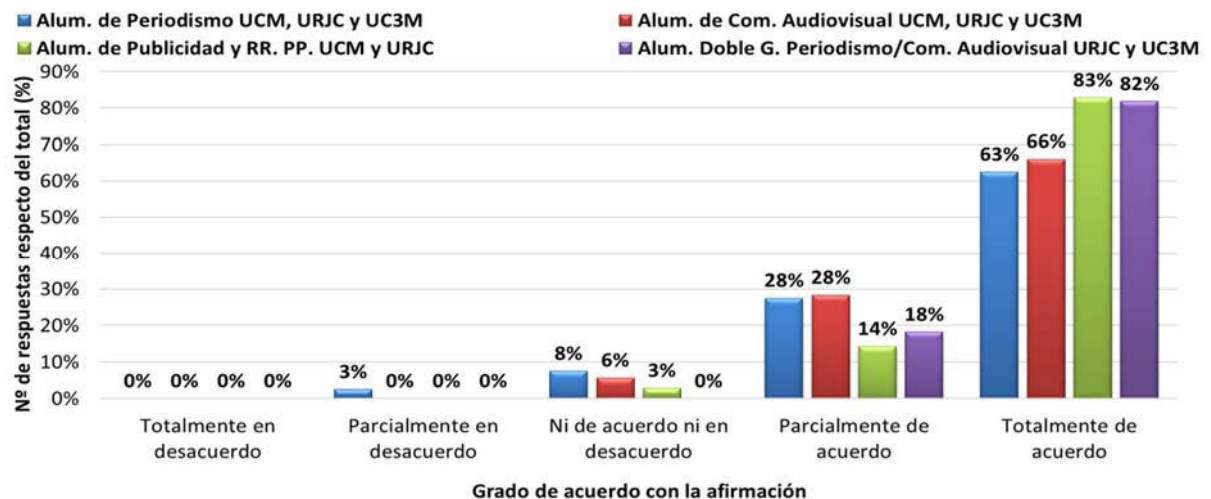


Figura 1577

Cruce de preguntas ABC y E.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

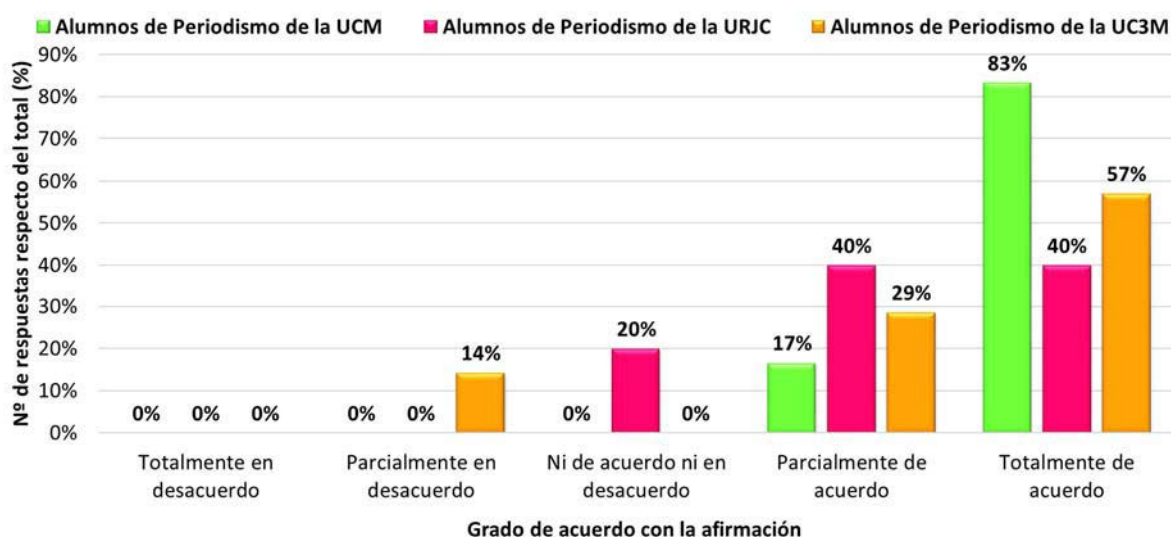


Figura 1578

Cruce de preguntas ABC y E.07 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

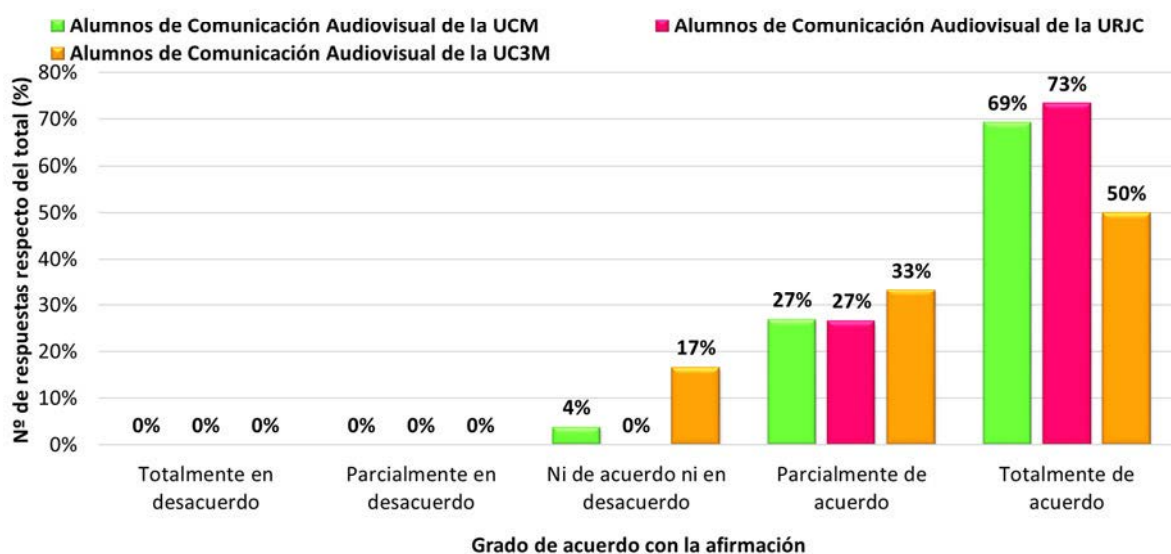


Figura 1579

Cruce de preguntas ABC y E.07 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos

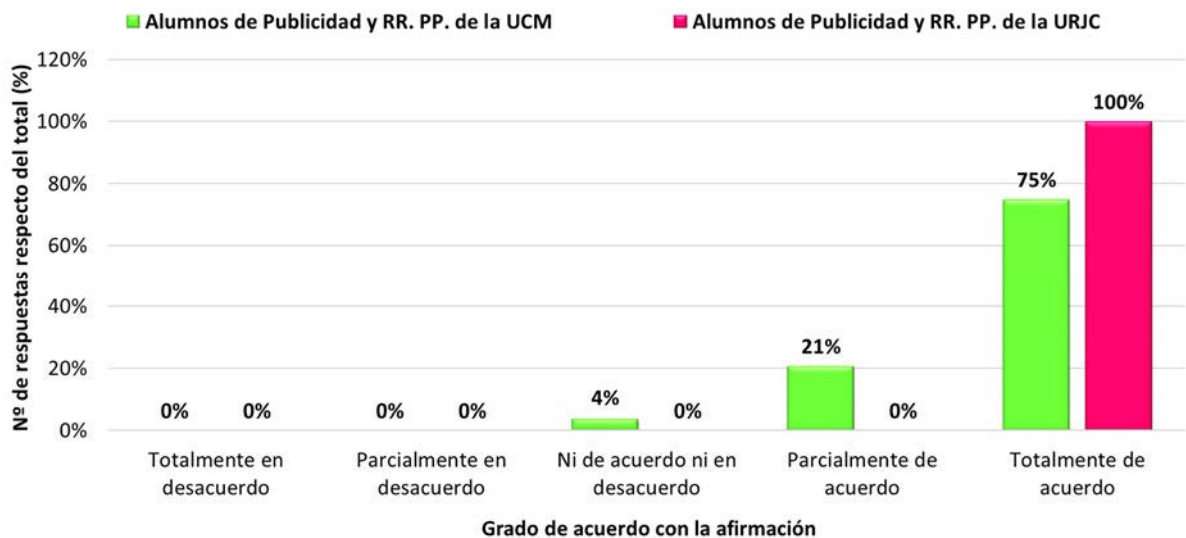
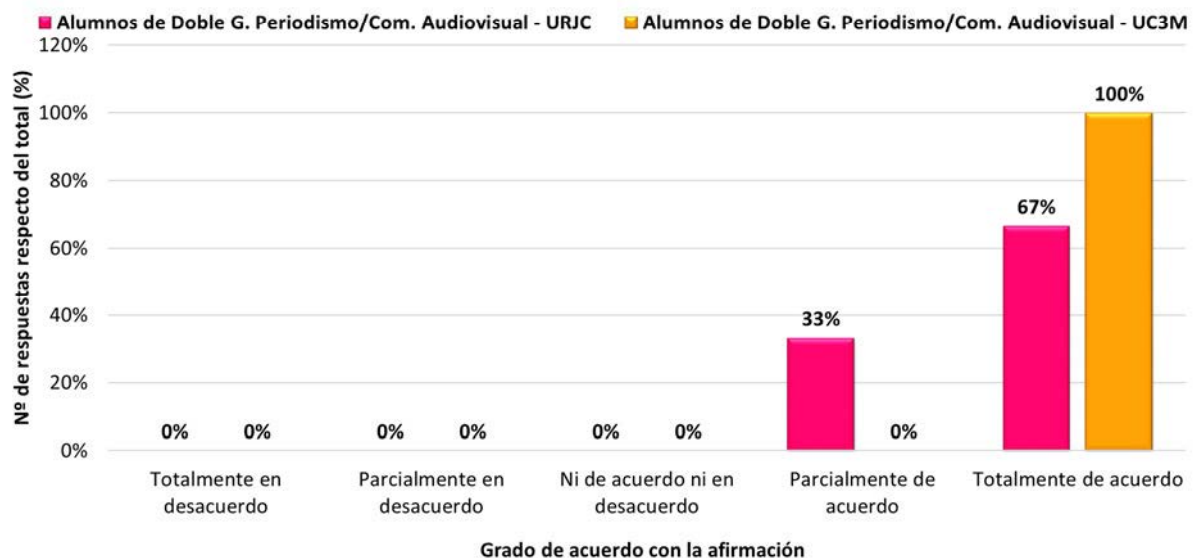


Figura 1580

Cruce de preguntas ABC y E.07 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

Un aprendizaje ideal es el que proporciona constantemente retos alcanzables, en lugar de narrarle la solución a problemas conocidos



C.8.8 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.08

Figura 1581

Cruce de preguntas ABC y E.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

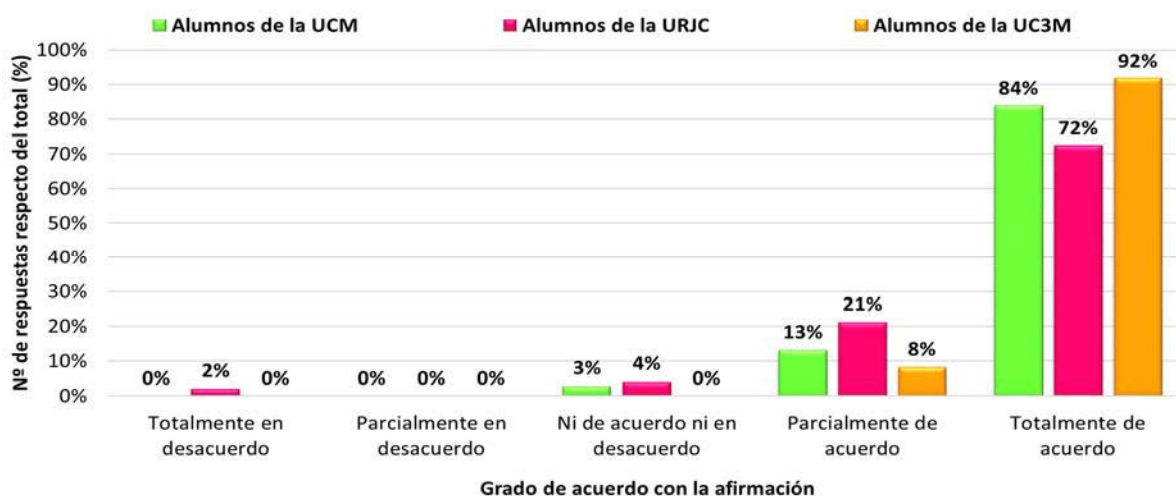


Figura 1582

Cruce de preguntas ABC y E.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

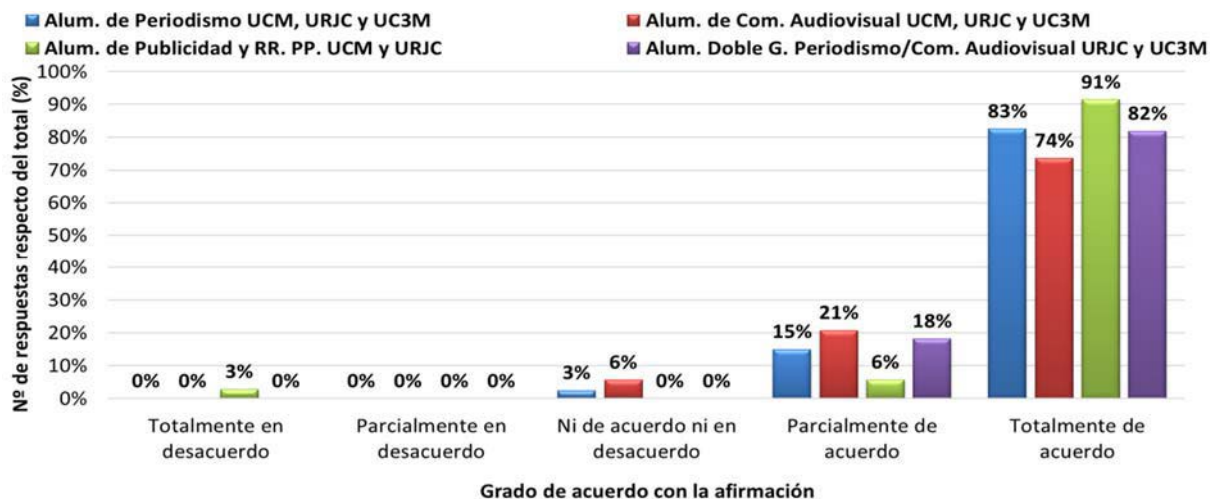


Figura 1583

Cruce de preguntas ABC y E.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

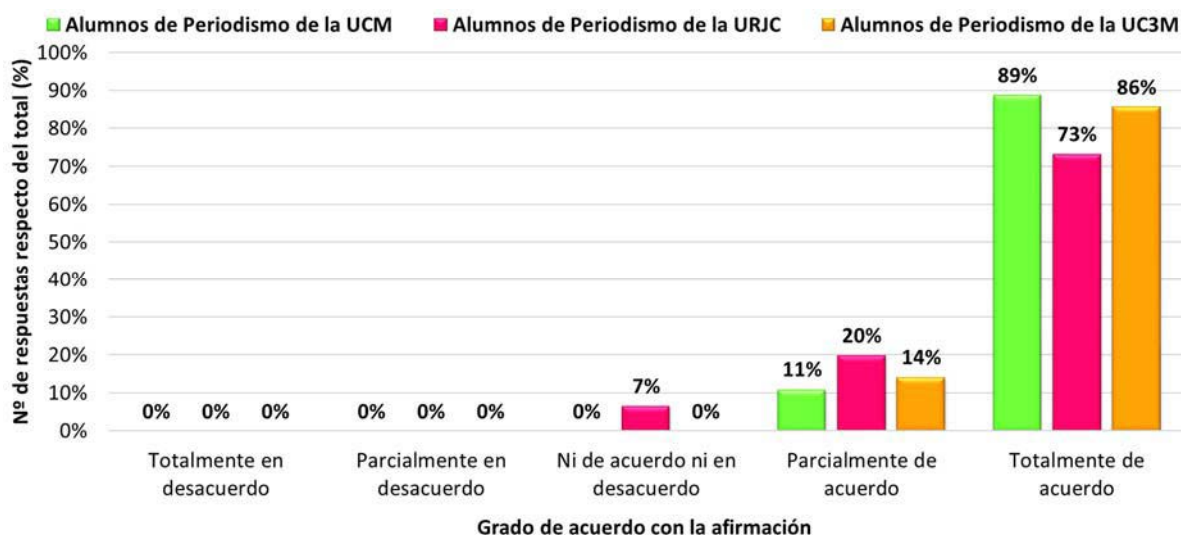


Figura 1584

Cruce de preguntas ABC y E.08 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

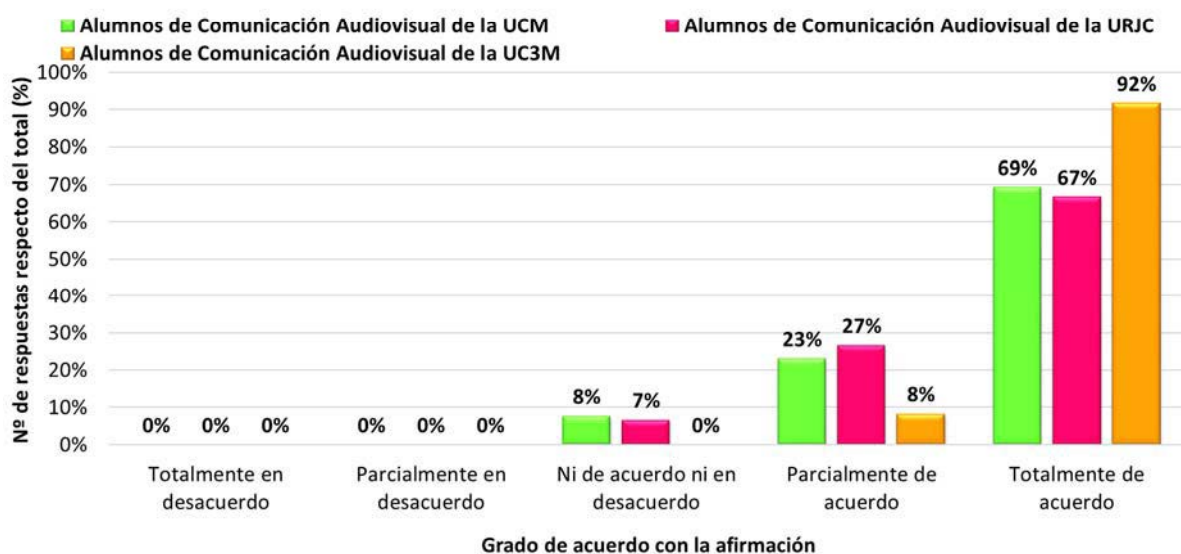


Figura 1585

Cruce de preguntas ABC y E.08 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes

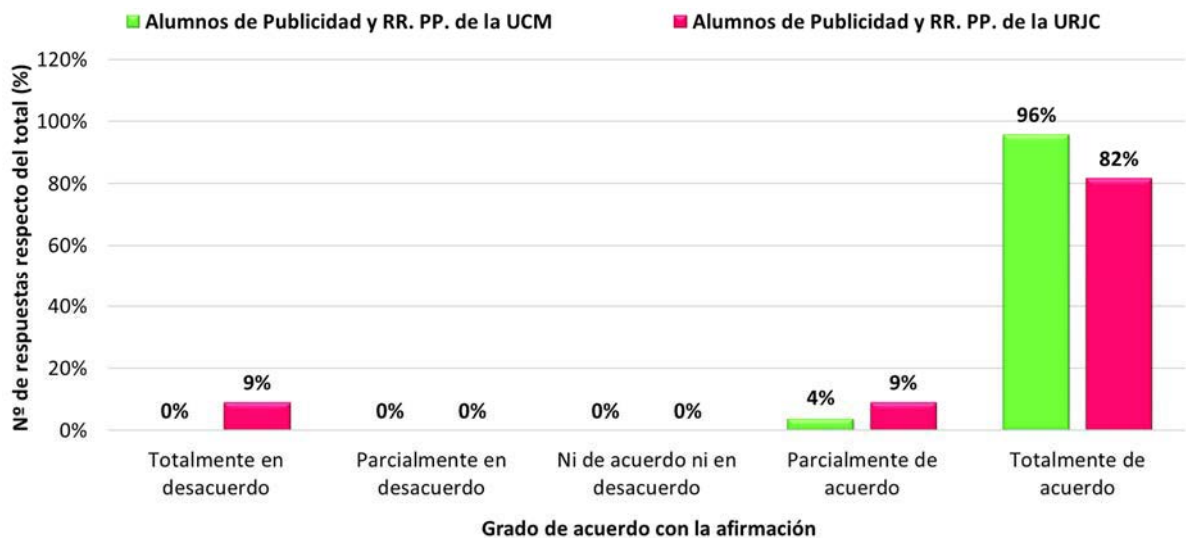
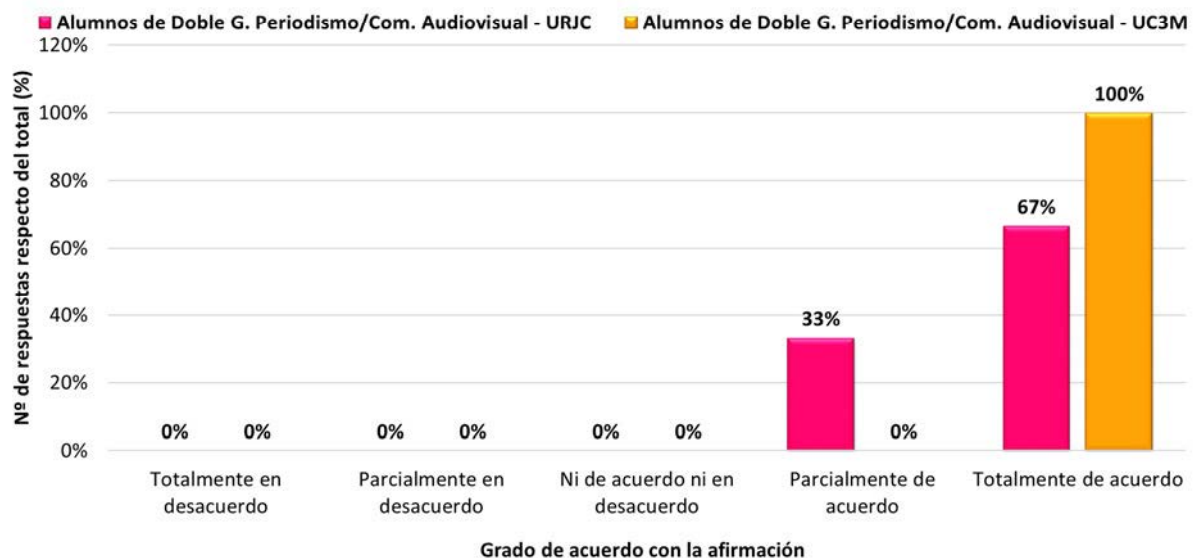


Figura 1586

Cruce de preguntas ABC y E.08 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:

La educación actual tiene que abolir la docencia unidireccional: profesor que (se) imparte su doctrina y alumno que escucha y copia apuntes



C.8.9 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.09

Figura 1587

Cruce de preguntas ABC y E.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

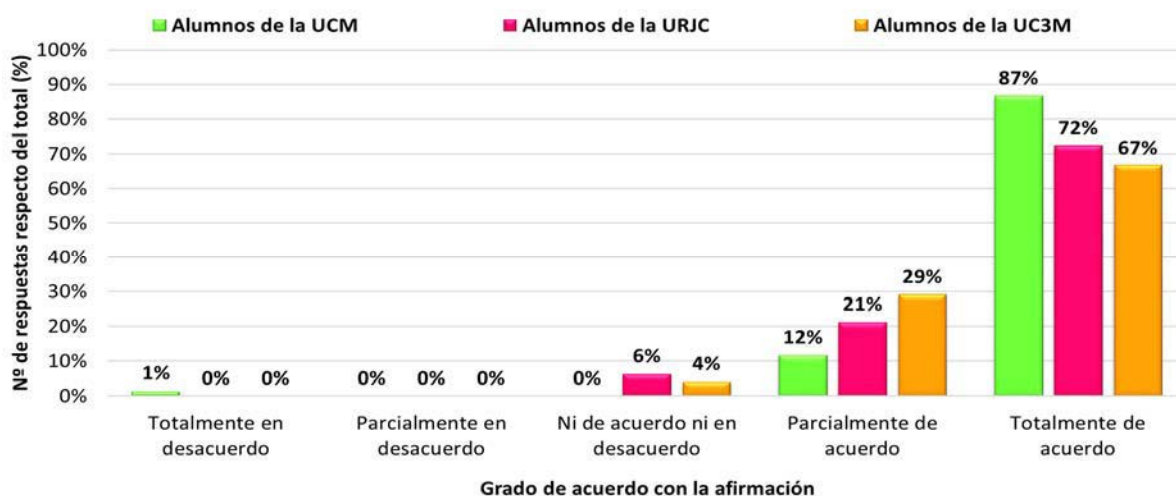


Figura 1588

Cruce de preguntas ABC y E.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

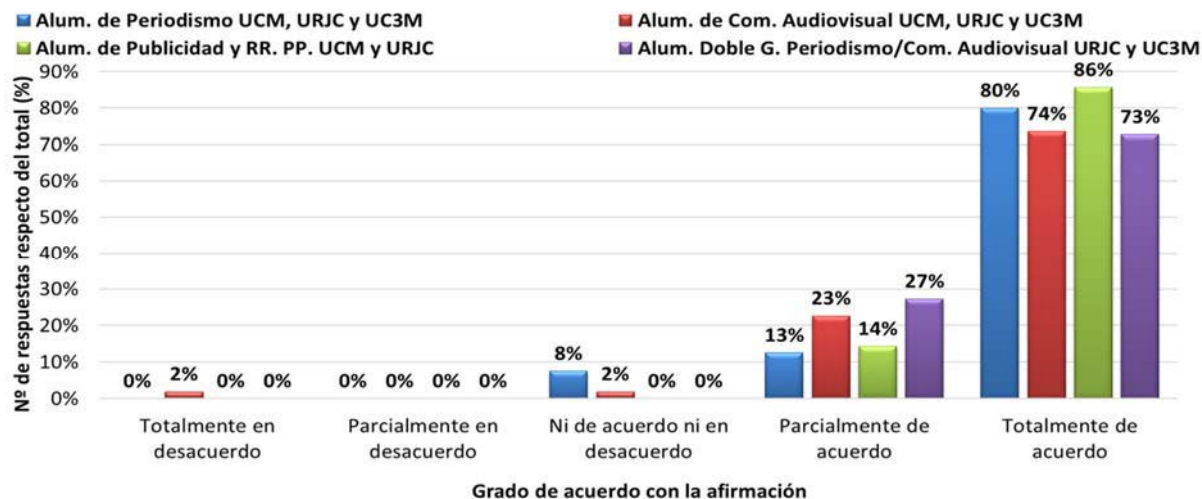


Figura 1589

Cruce de preguntas ABC y E.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

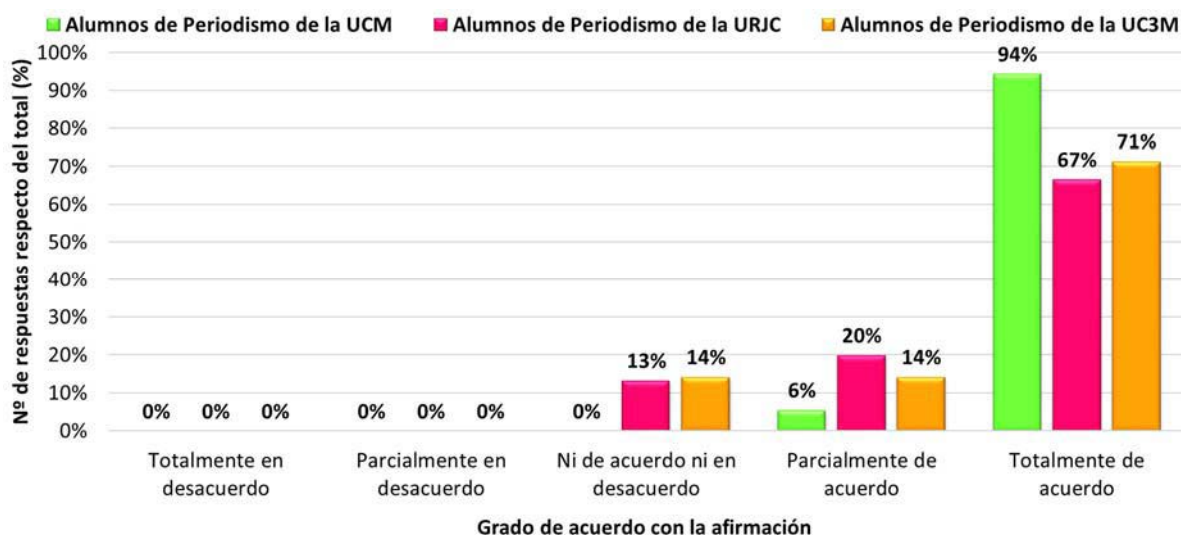


Figura 1590

Cruce de preguntas ABC y E.09 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

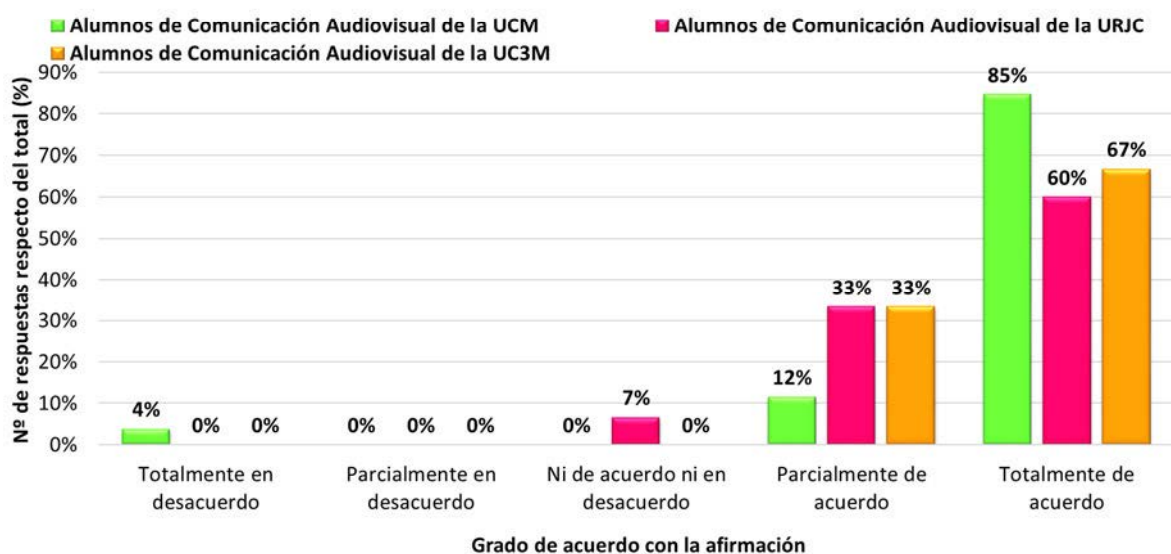


Figura 1591

Cruce de preguntas ABC y E.09 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje

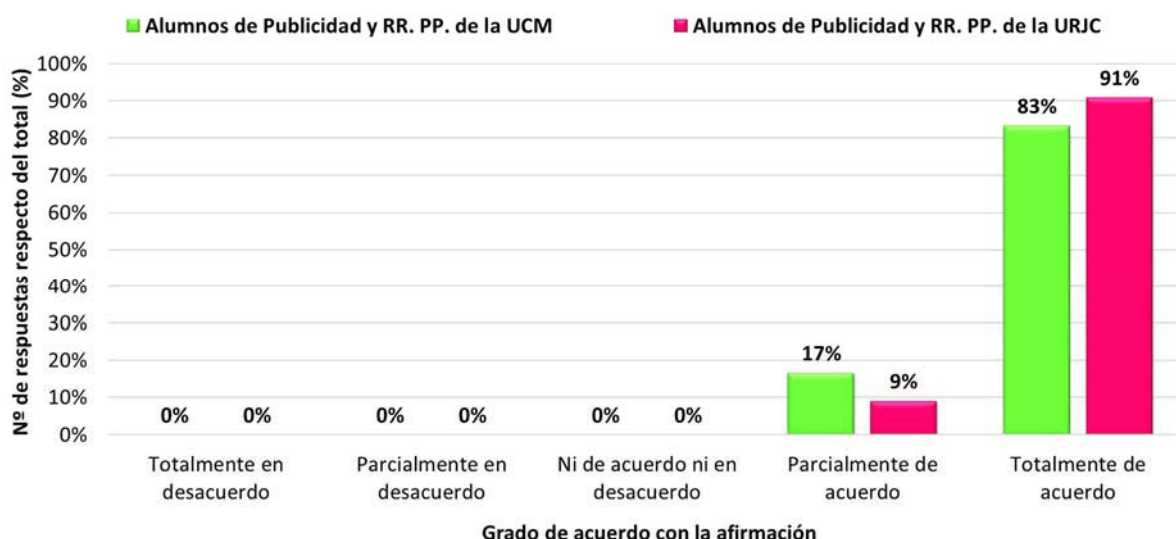
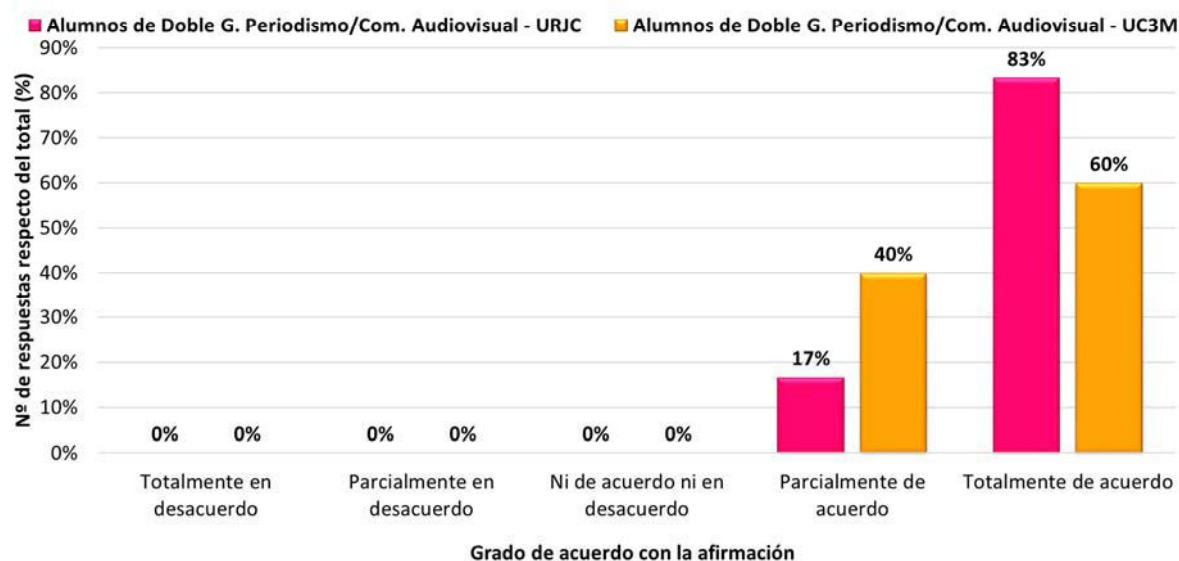


Figura 1592

Cruce de preguntas ABC y E.09 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Las clases y grupos masificados dificultan el proceso de aprendizaje



C.8.10 Cruce del conjunto de los bloques A, B y C con E.10

Figura 1593

Cruce de preguntas ABC y E.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

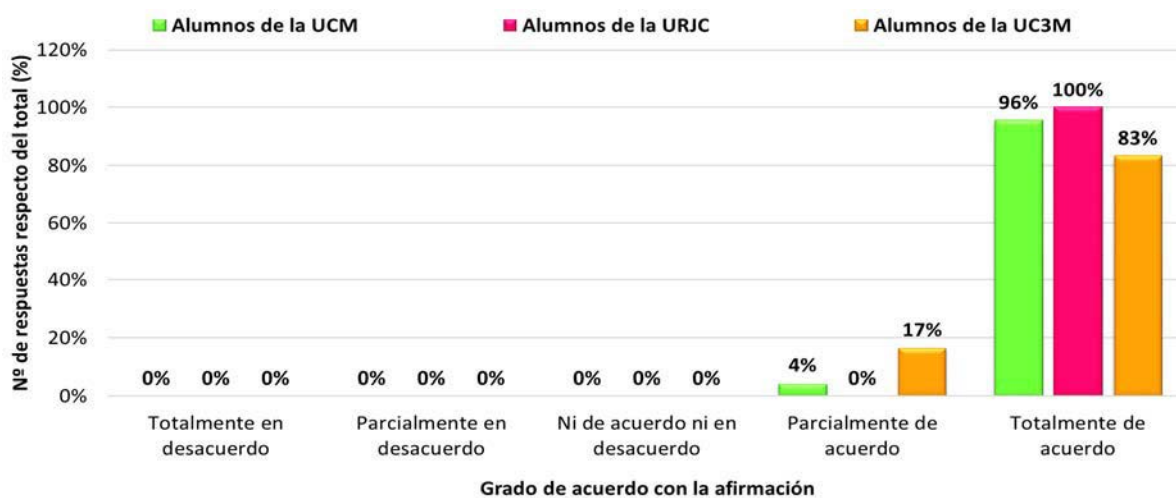


Figura 1594

Cruce de preguntas ABC y E.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M especialidades

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

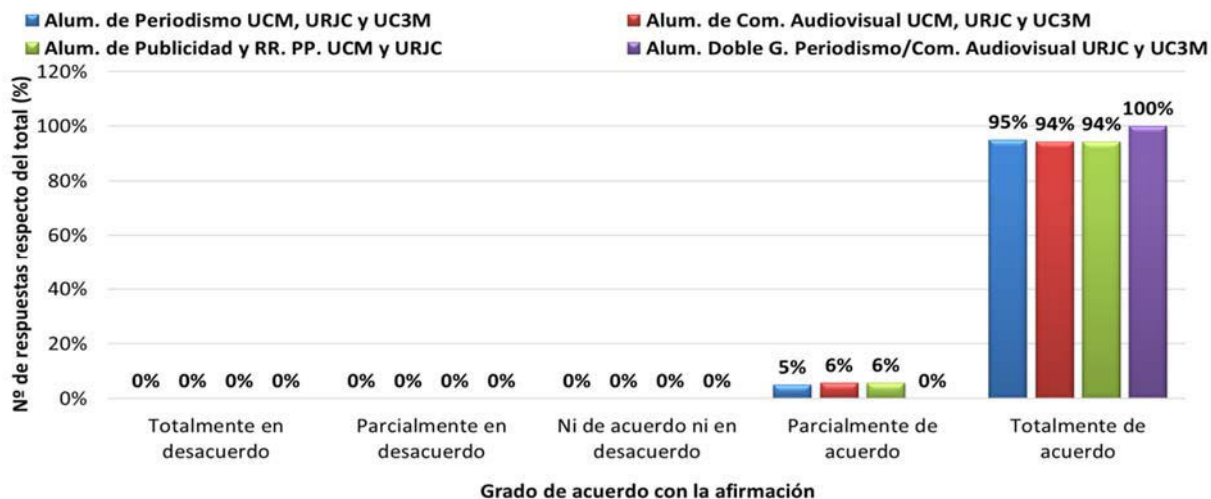


Figura 1595

Cruce de preguntas ABC y E.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Periodismo

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

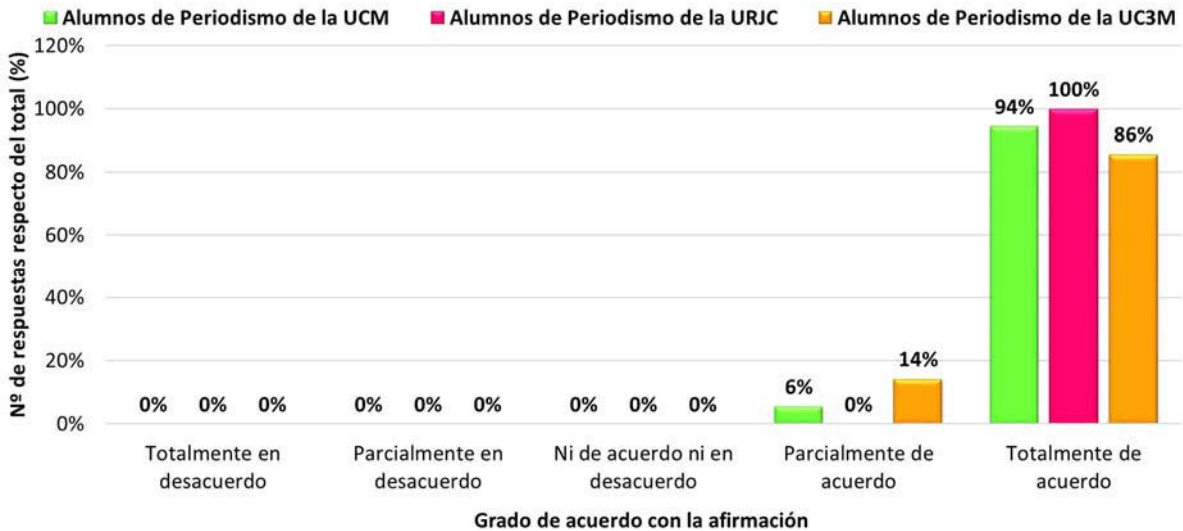


Figura 1596

Cruce de preguntas ABC y E.10 - Resultados UCM, URJC y UC3M - Comunicación

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

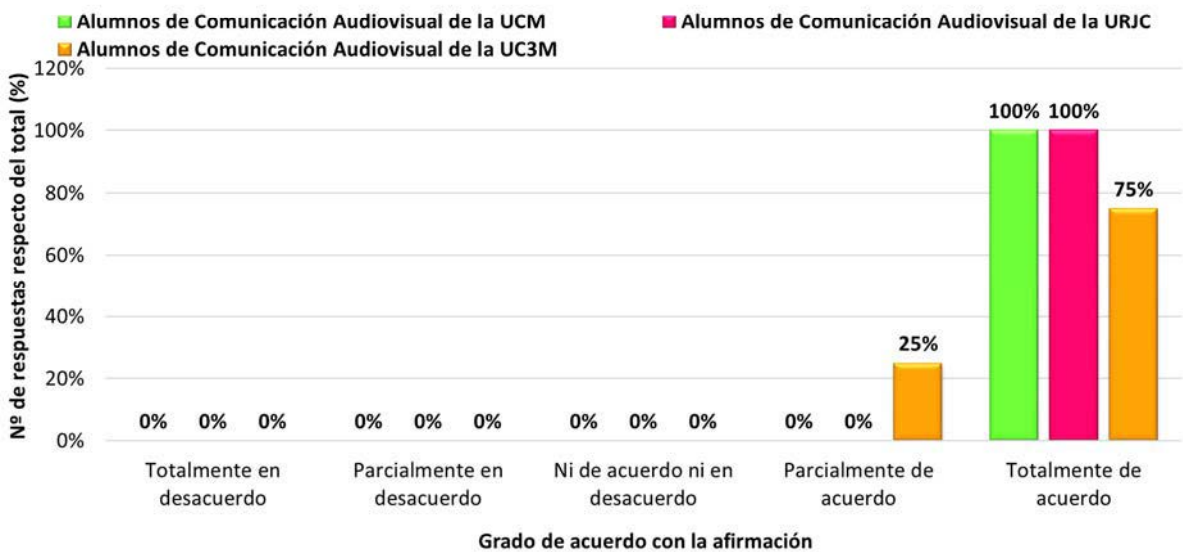


Figura 1597

Cruce de preguntas ABC y E.10 - Resultados UCM y URJC - Publicidad y RR. PP.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje

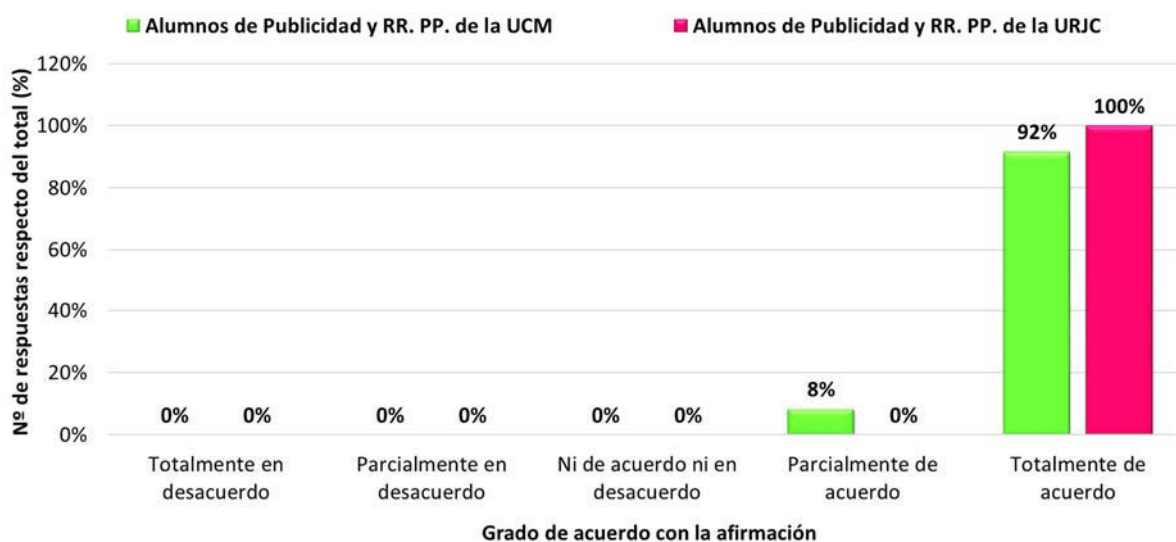
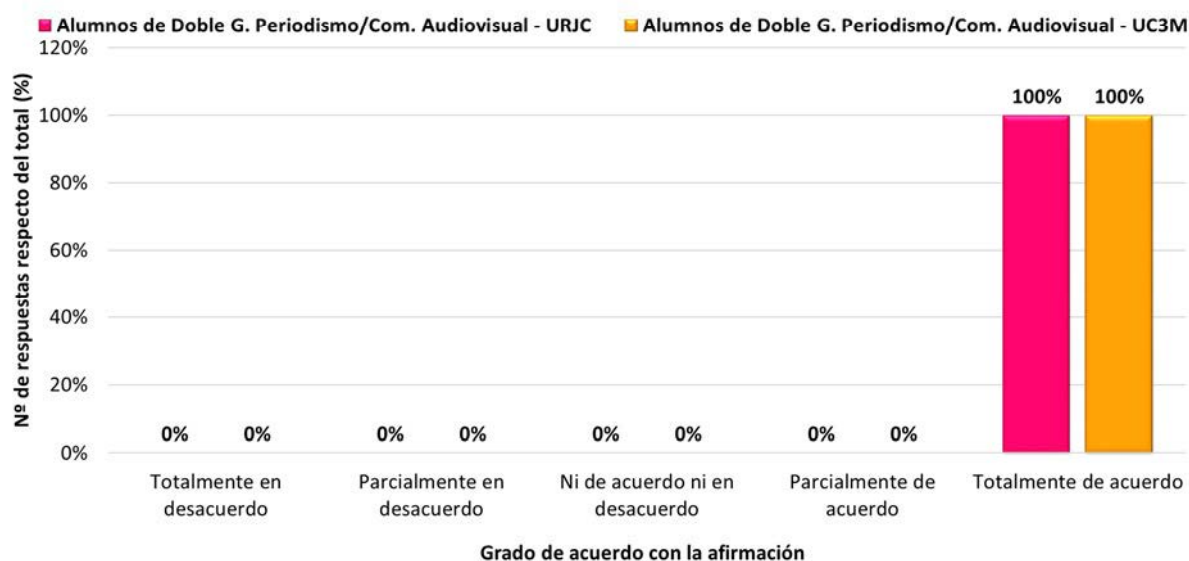


Figura 1598

Cruce de preguntas ABC y E.10 - Resultados URJC y UC3M - Doble g. Per. / Com.

El alumno que está parcial (4) o totalmente de acuerdo (5) con todas las preguntas de los bloques A, B y C muestra el siguiente grado de acuerdo con la afirmación:
Que un alumno se sienta motivado es bueno para su aprendizaje



APÉNDICE D

Análisis gráfico de resultados – percepciones de acuerdo parcial y total

D. RECUENTO DE ALUMNOS QUE SE HAN MOSTRADO TOTAL O PARCIALMENTE DE ACUERDO CON LAS AFIRMACIONES DE LA ENCUESTA

D.1 Universidad Complutense de Madrid (UCM)

Los siguientes epígrafes recogen el recuento de alumnos de la Universidad Complutense de Madrid que se han mostrado total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con las afirmaciones mencionadas en la encuesta. Se omite el recuento de aquellos alumnos que se han mostrado indiferentes (3) o en desacuerdo parcial (4) o total (5), que corresponderían al tanto por ciento restante hasta alcanzar el 100%. En primer lugar, se muestra el recuento correspondiente a todos los alumnos de la universidad, sin distinguir la especialidad a la que pertenecen. A continuación, se muestran los recuentos parciales correspondientes a cada una de las especialidades consultadas.

D.1.1 Todos los alumnos (sin distinguir especialidad)

Figura 1599

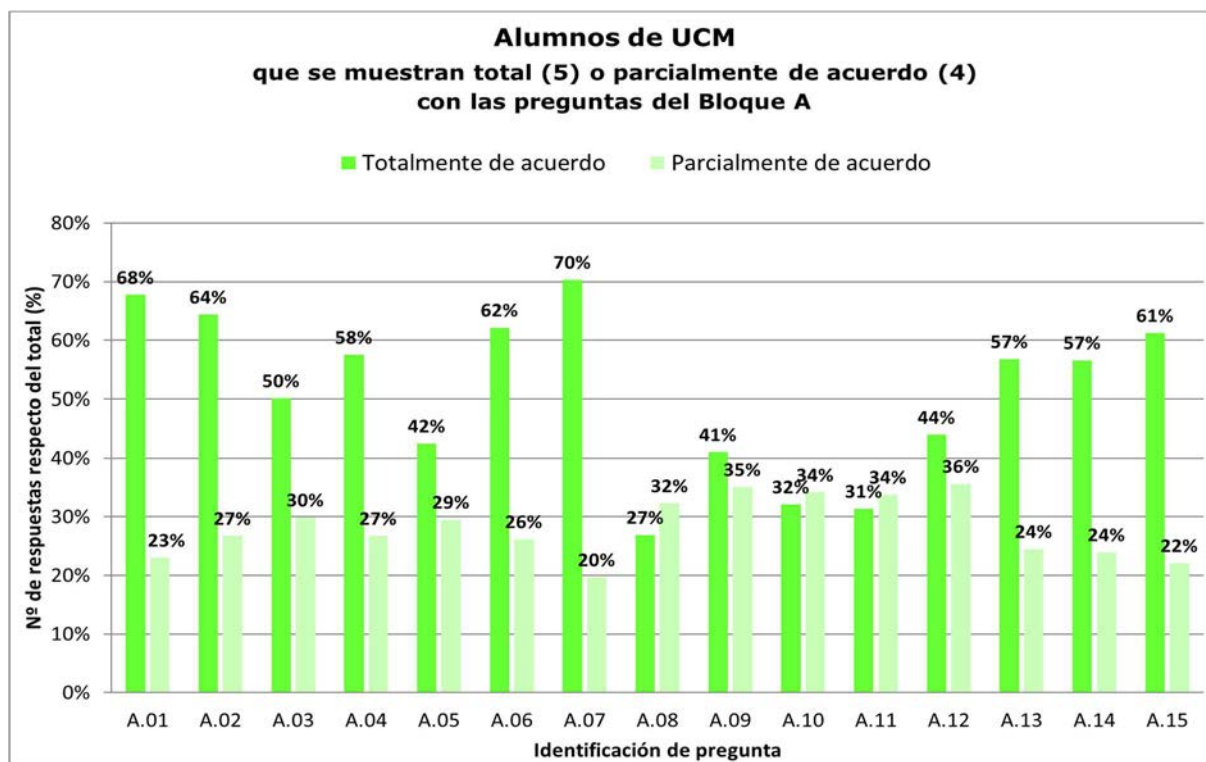


Figura 1600

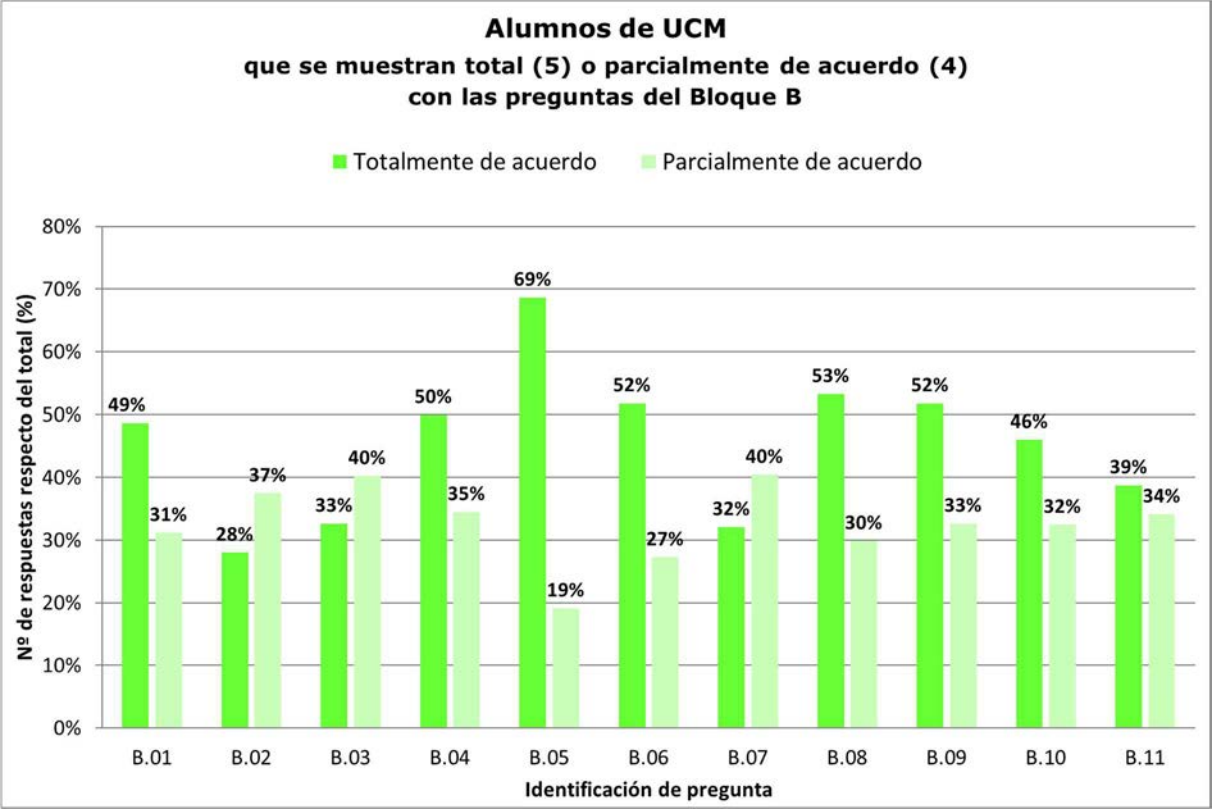


Figura 1601

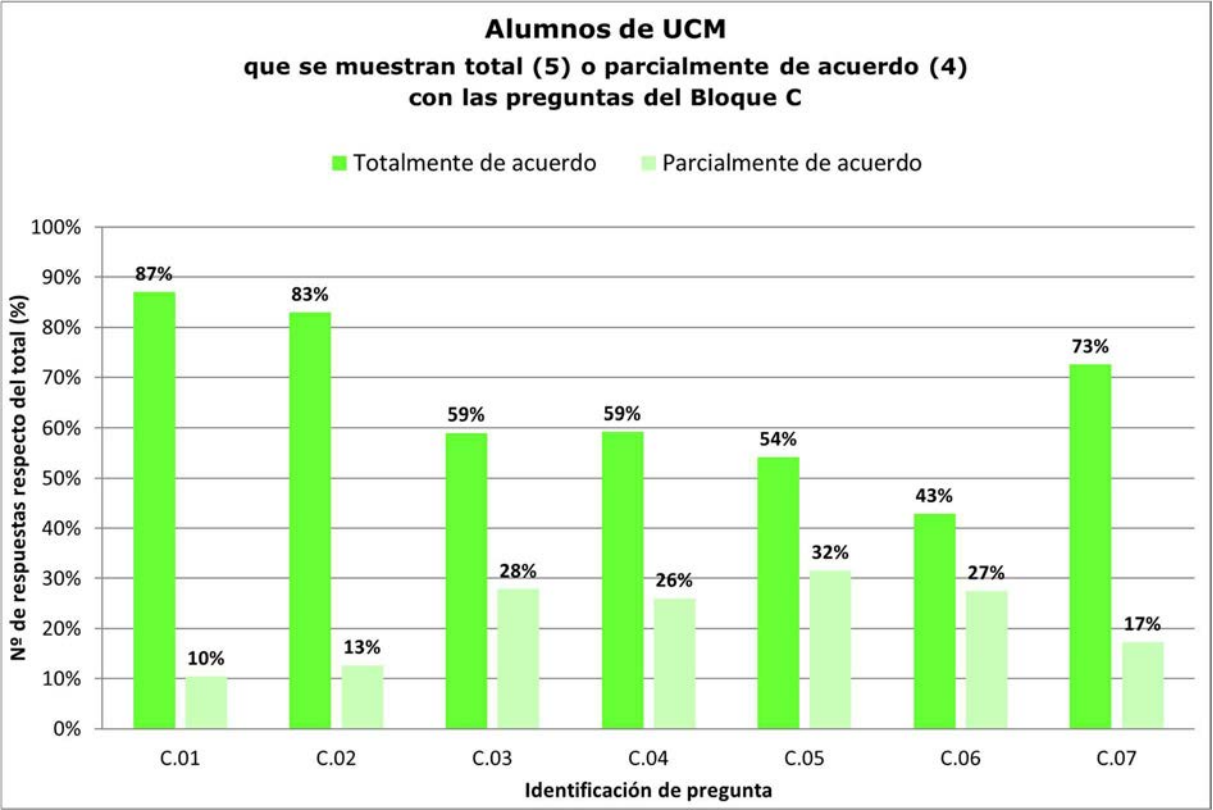


Figura 1602

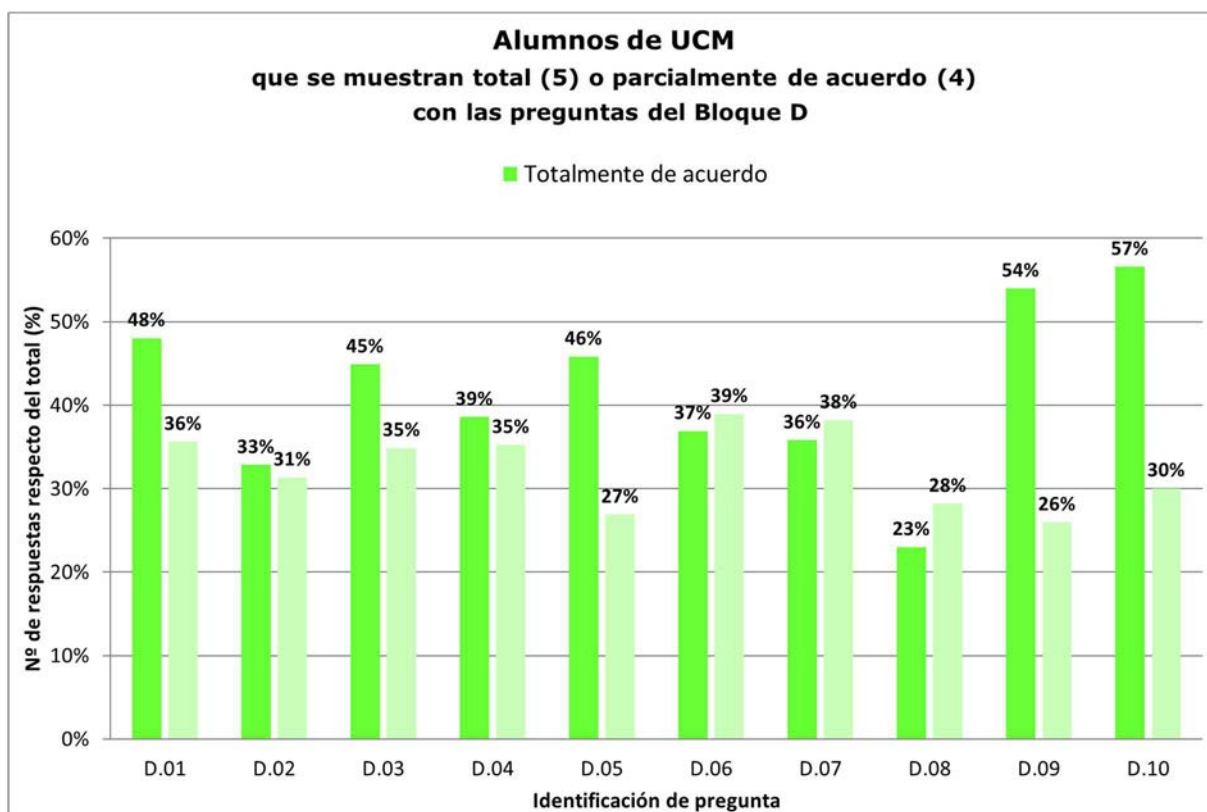
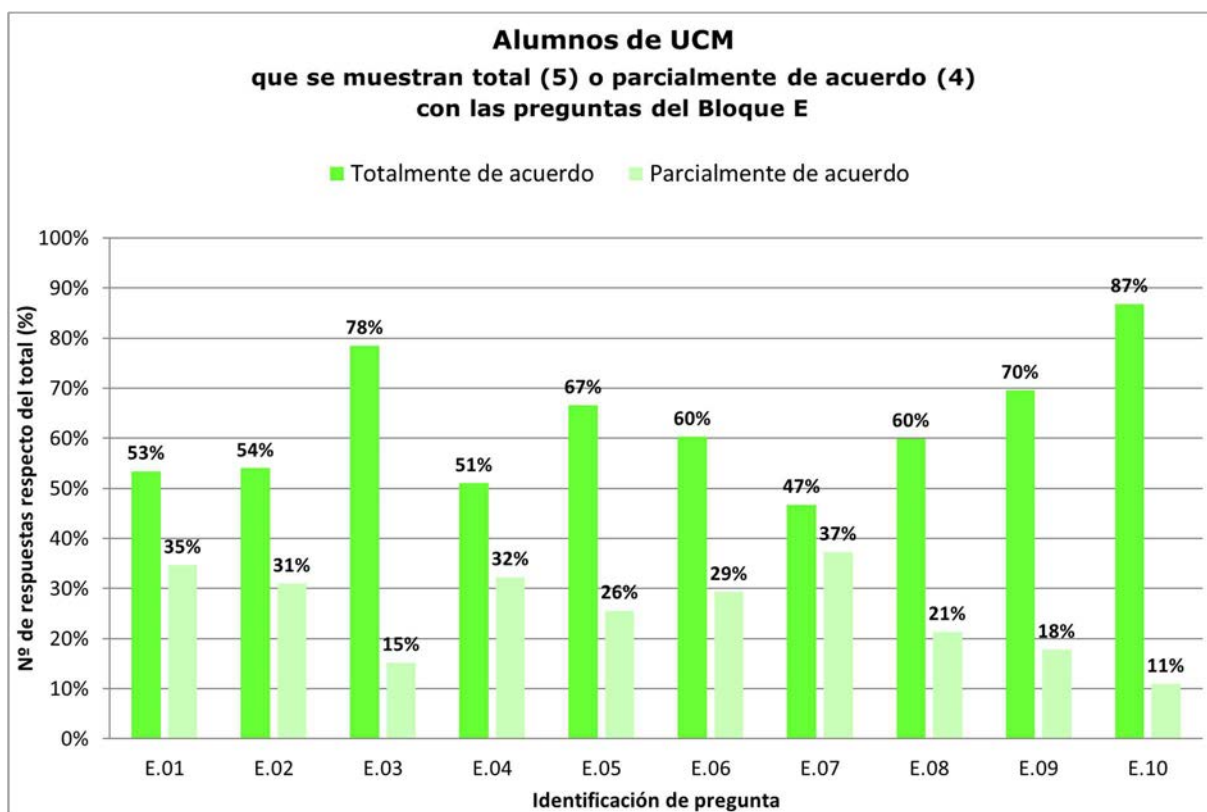


Figura 1603



D.1.2 UCM – Periodismo

Figura 1604

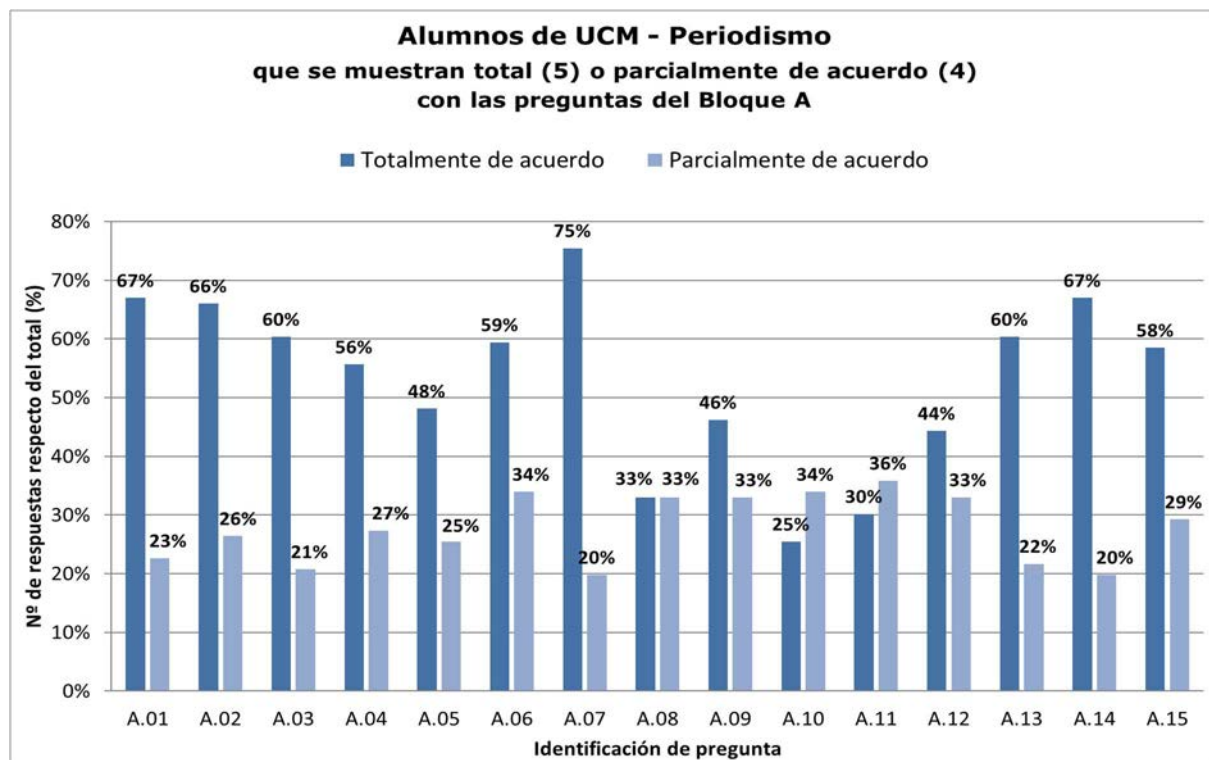


Figura 1605

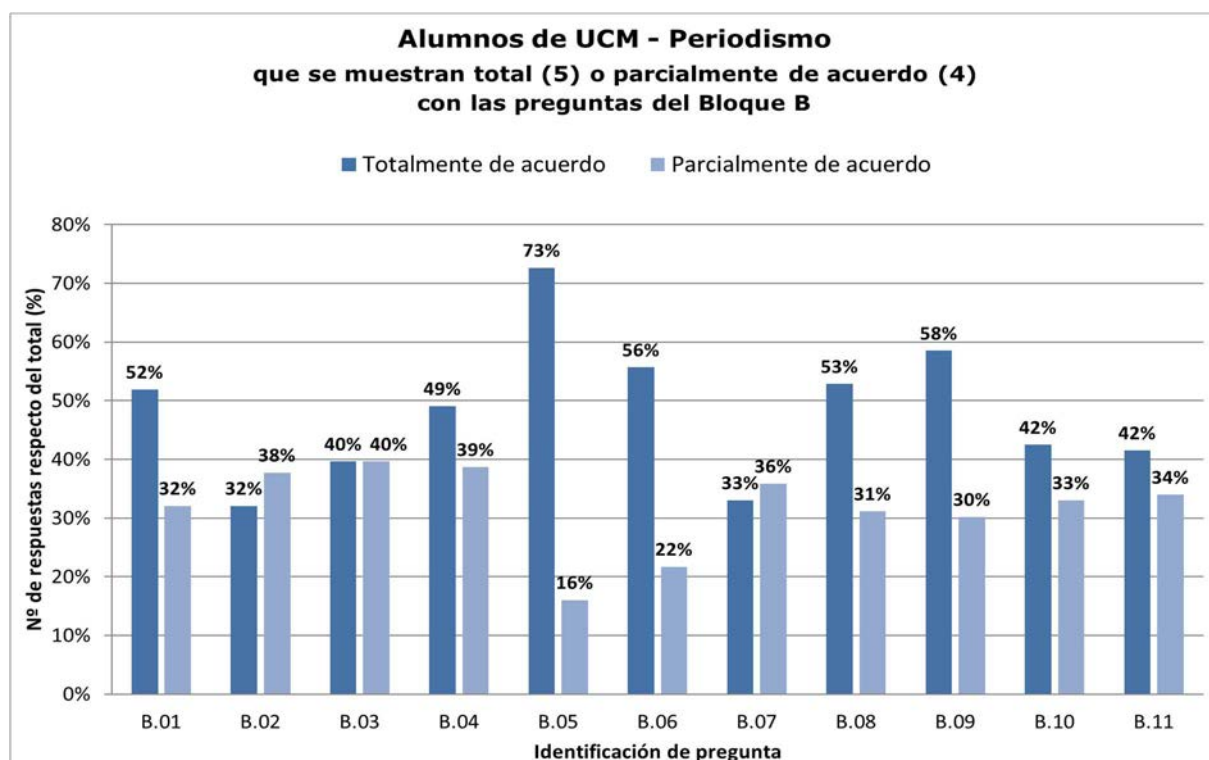


Figura 1606

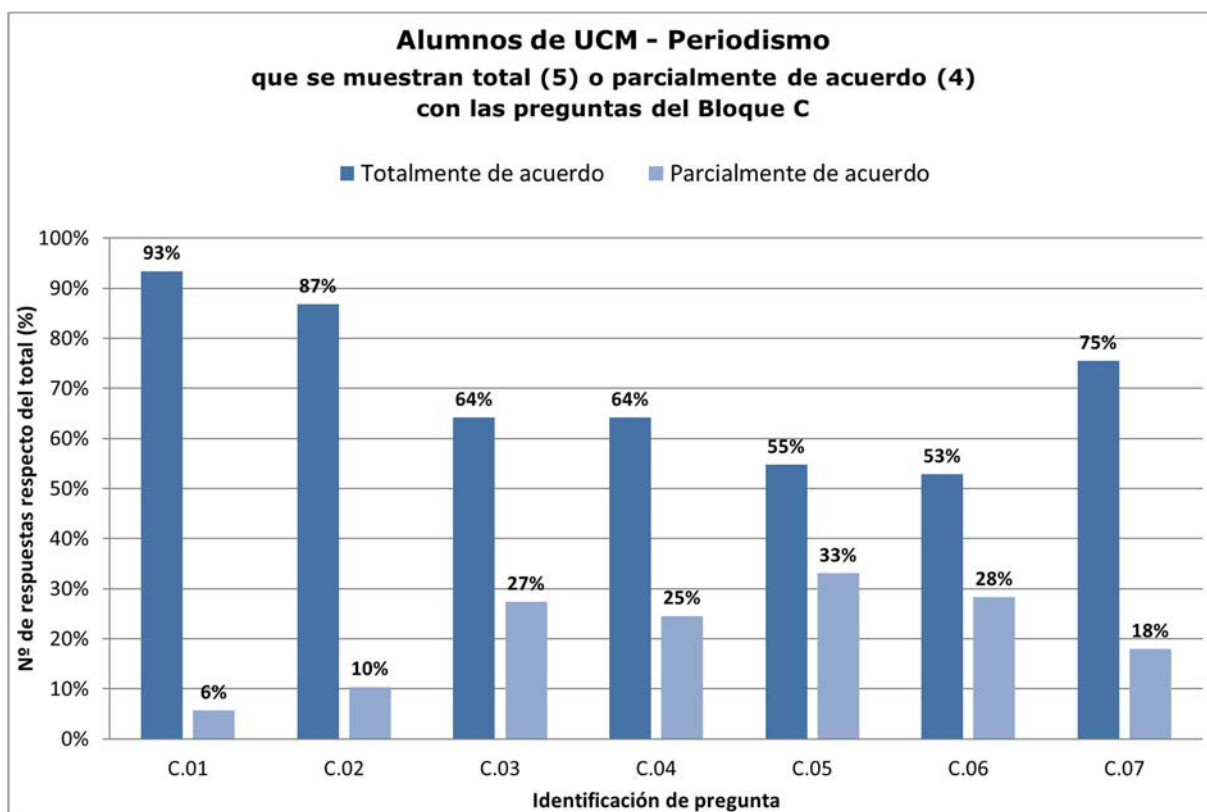


Figura 1607

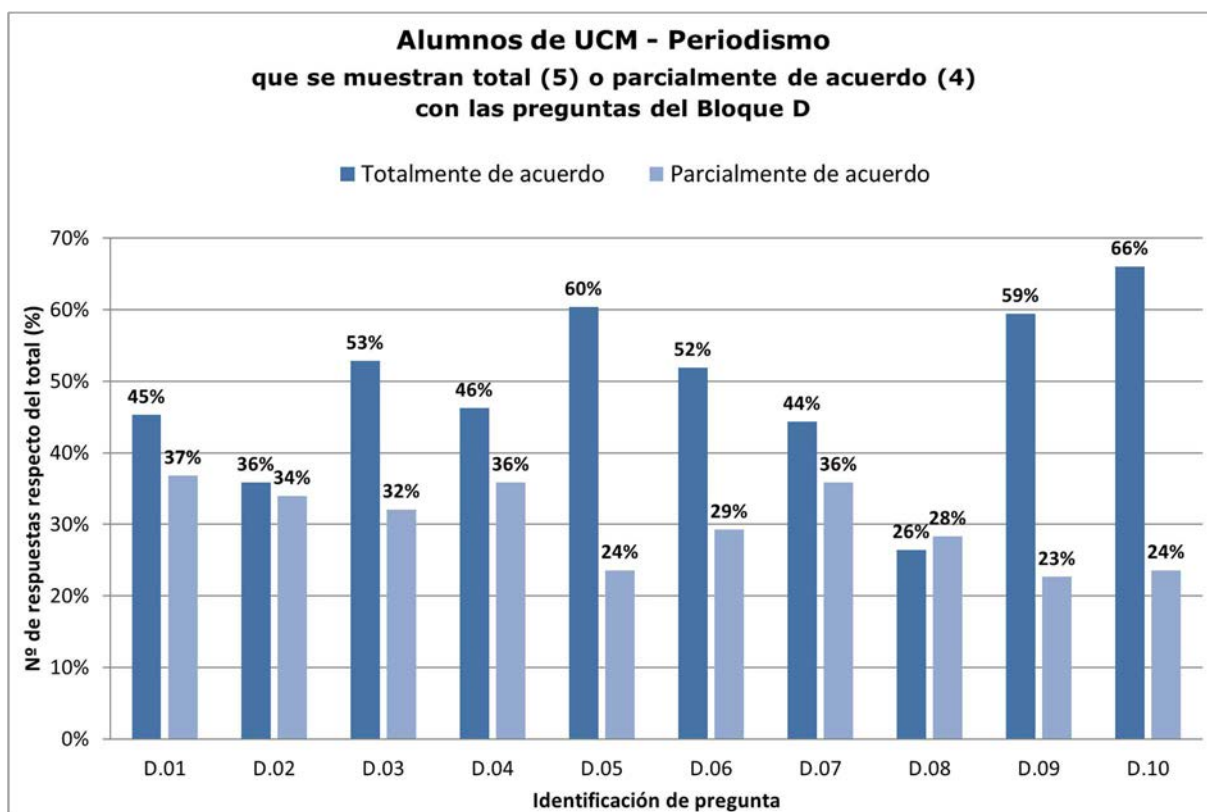
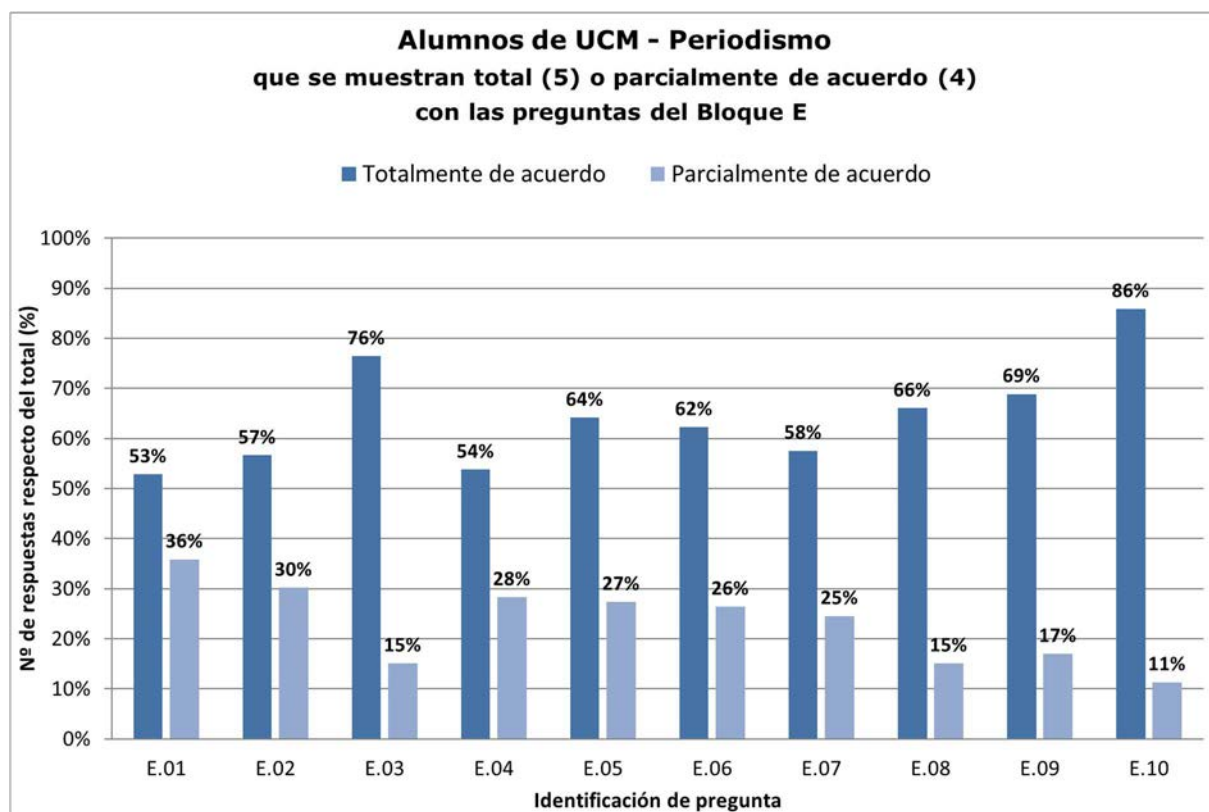


Figura 1608



D.1.3 UCM – Comunicación Audiovisual

Figura 1609

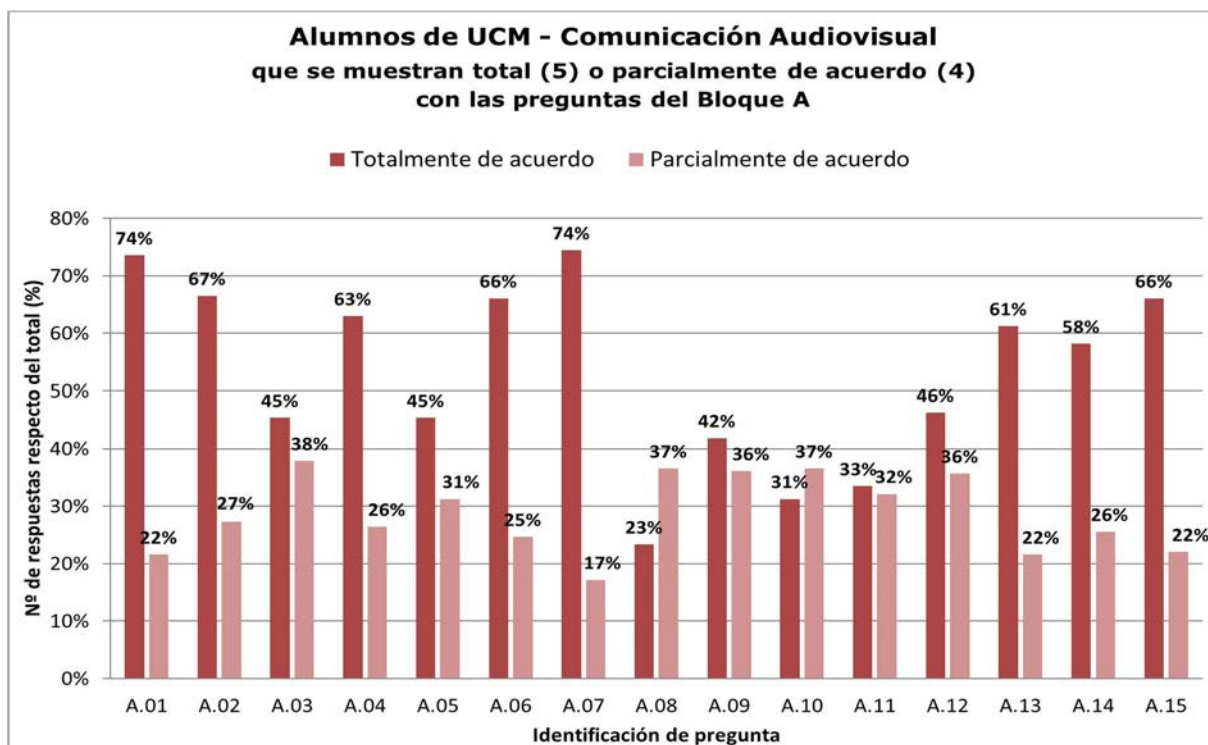


Figura 1610

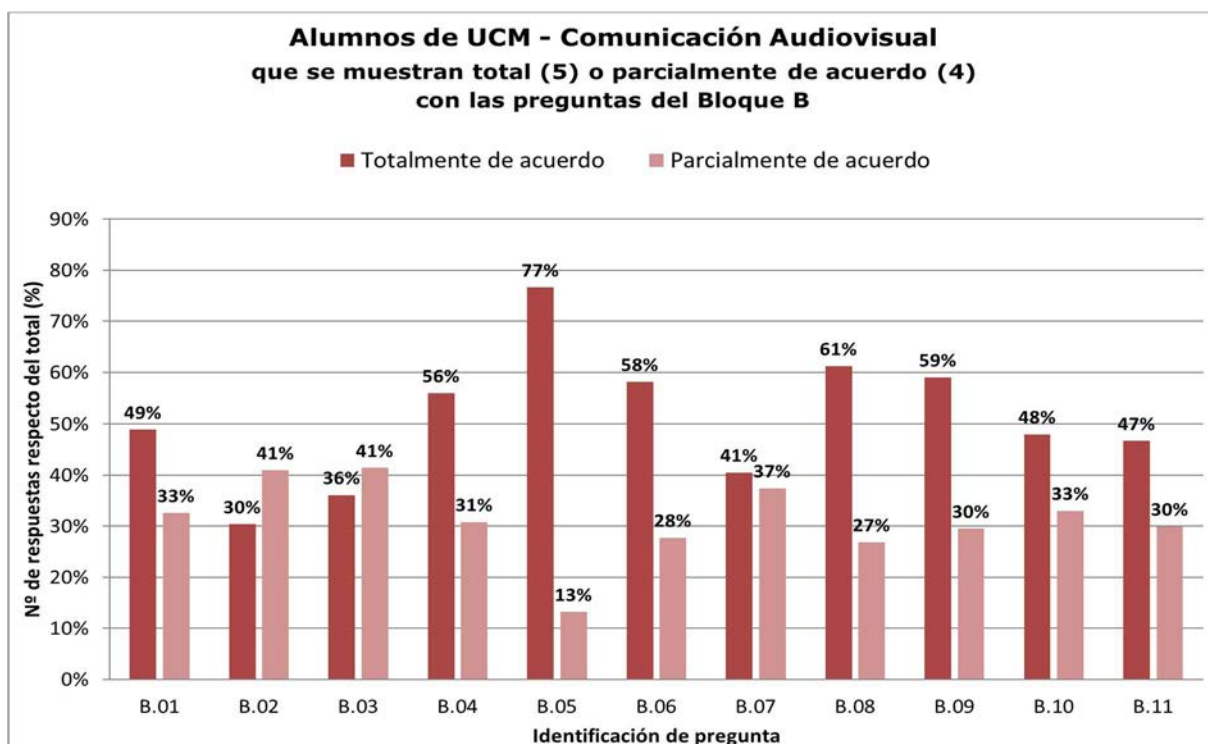


Figura 1611

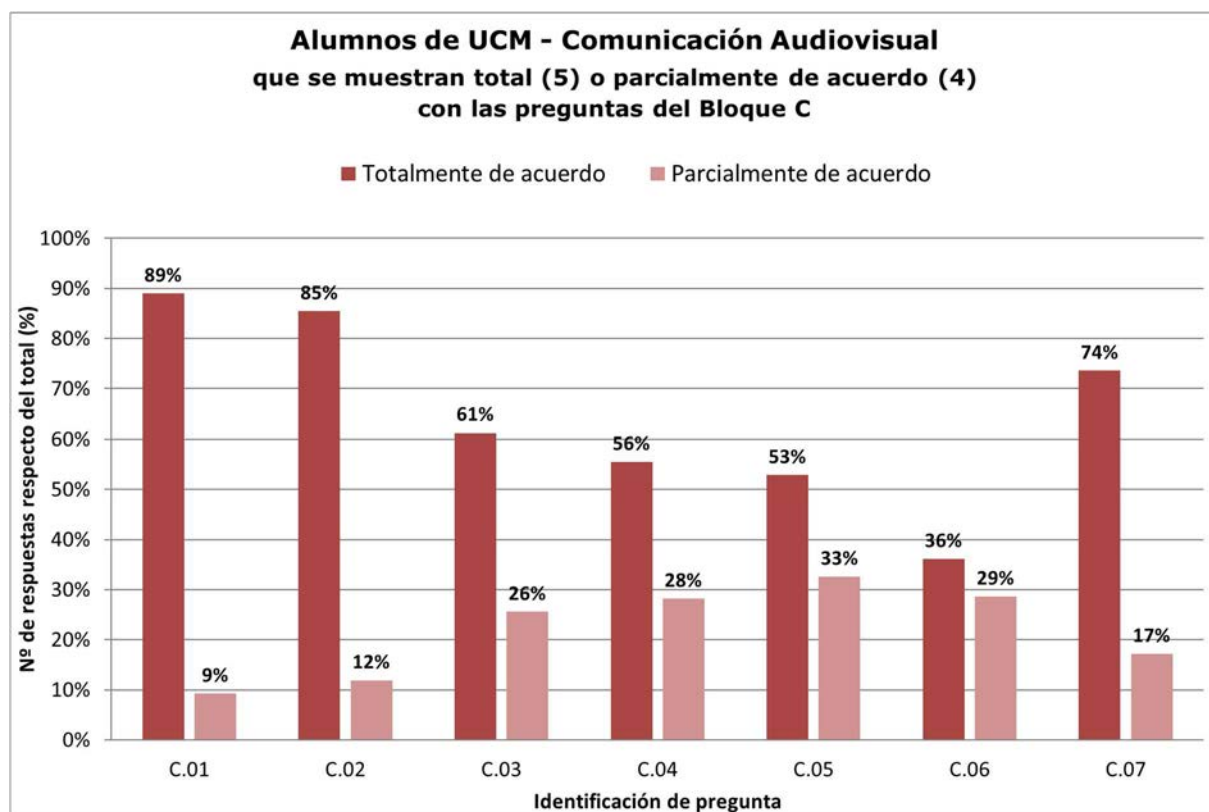


Figura 1612

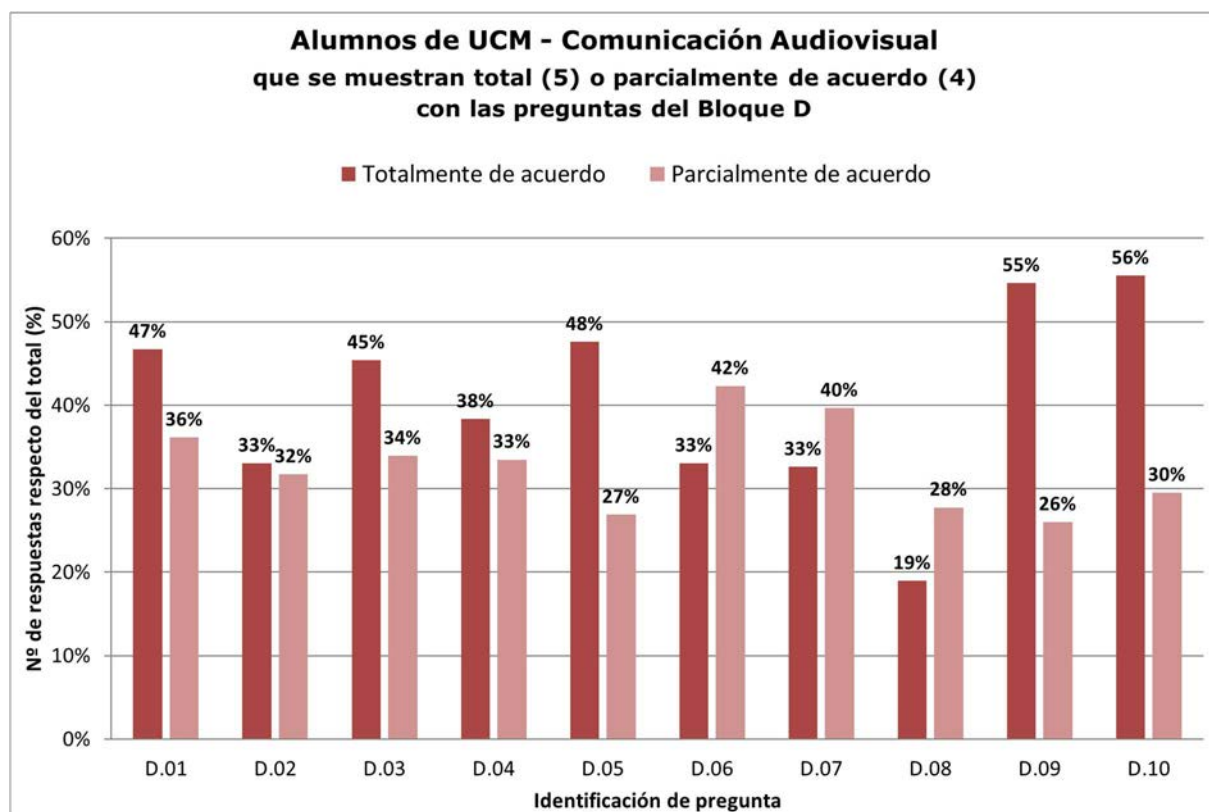
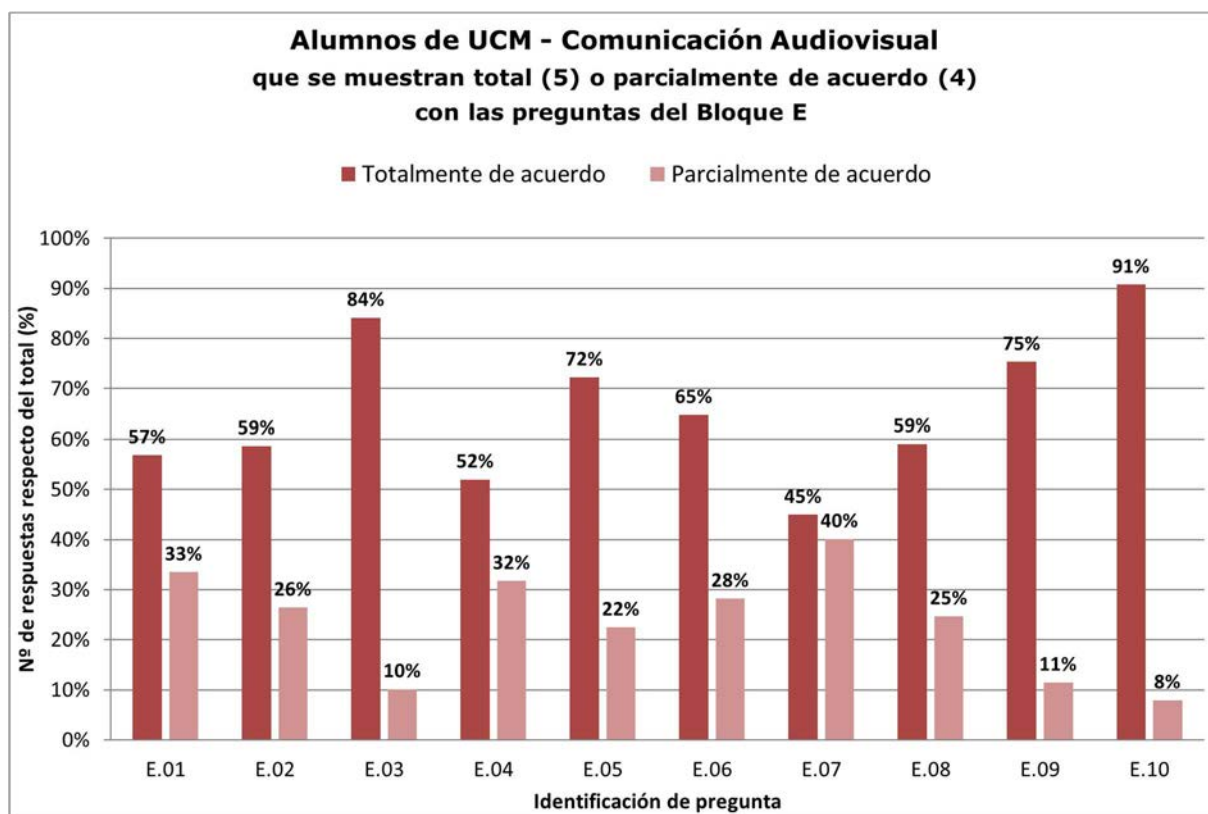


Figura 1613



D.1.5 UCM – Publicidad y RR. PP.

Figura 1614

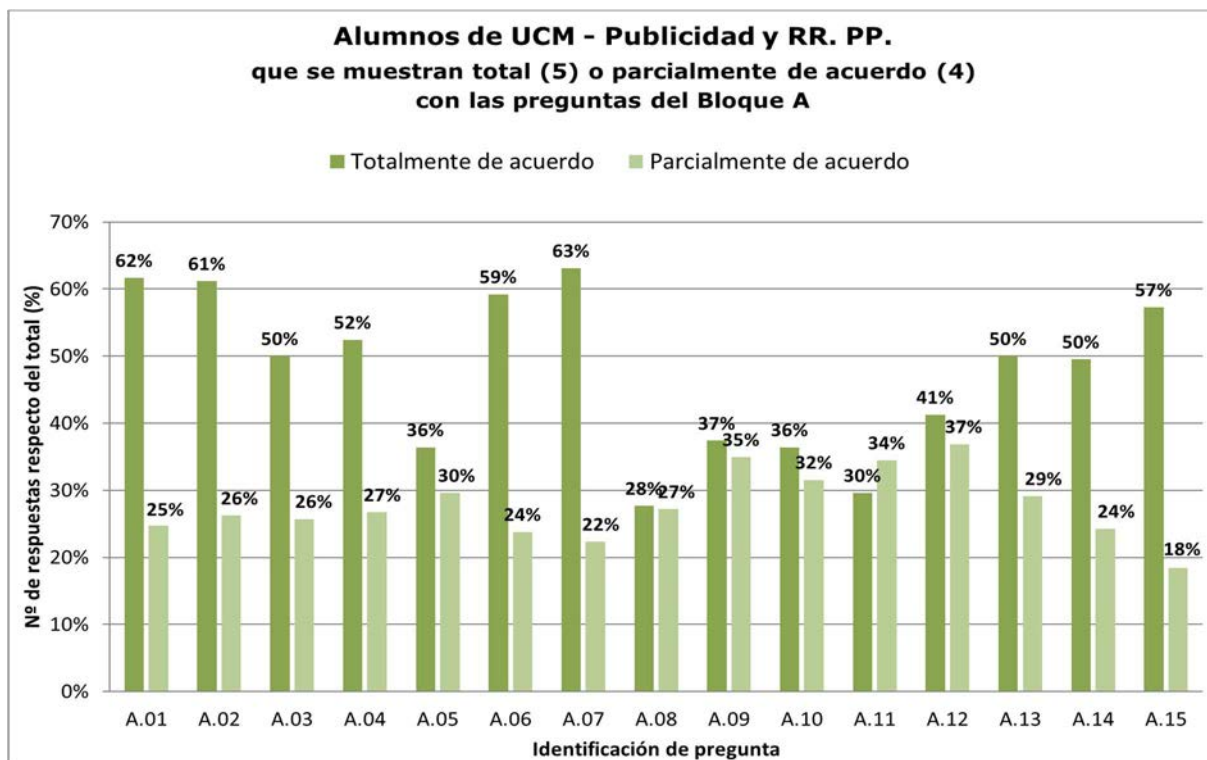


Figura 1615

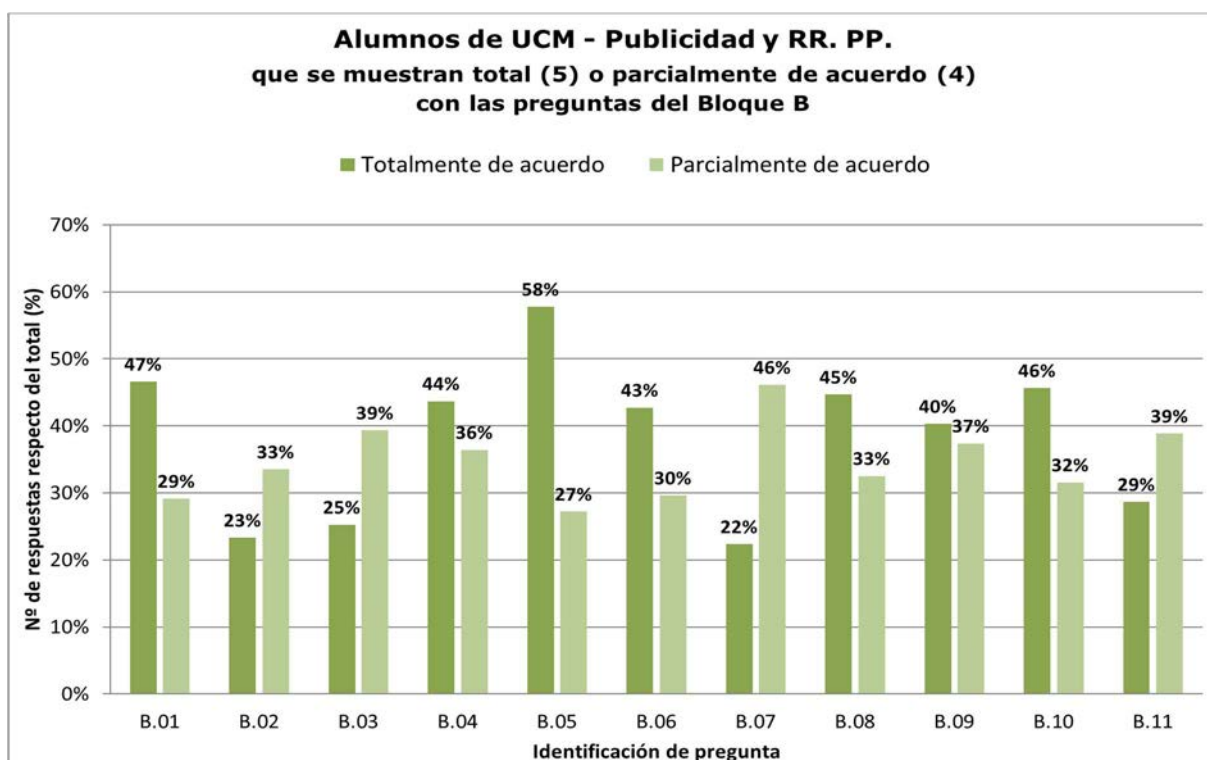


Figura 1616

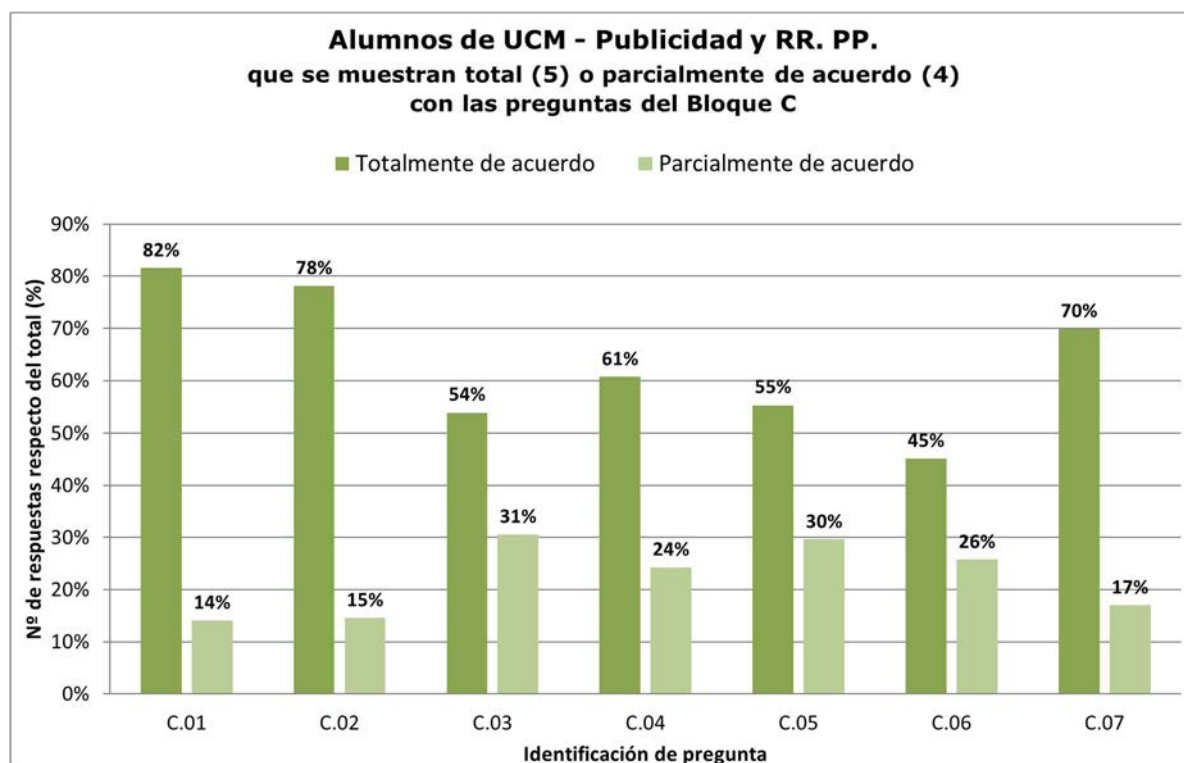


Figura 1617

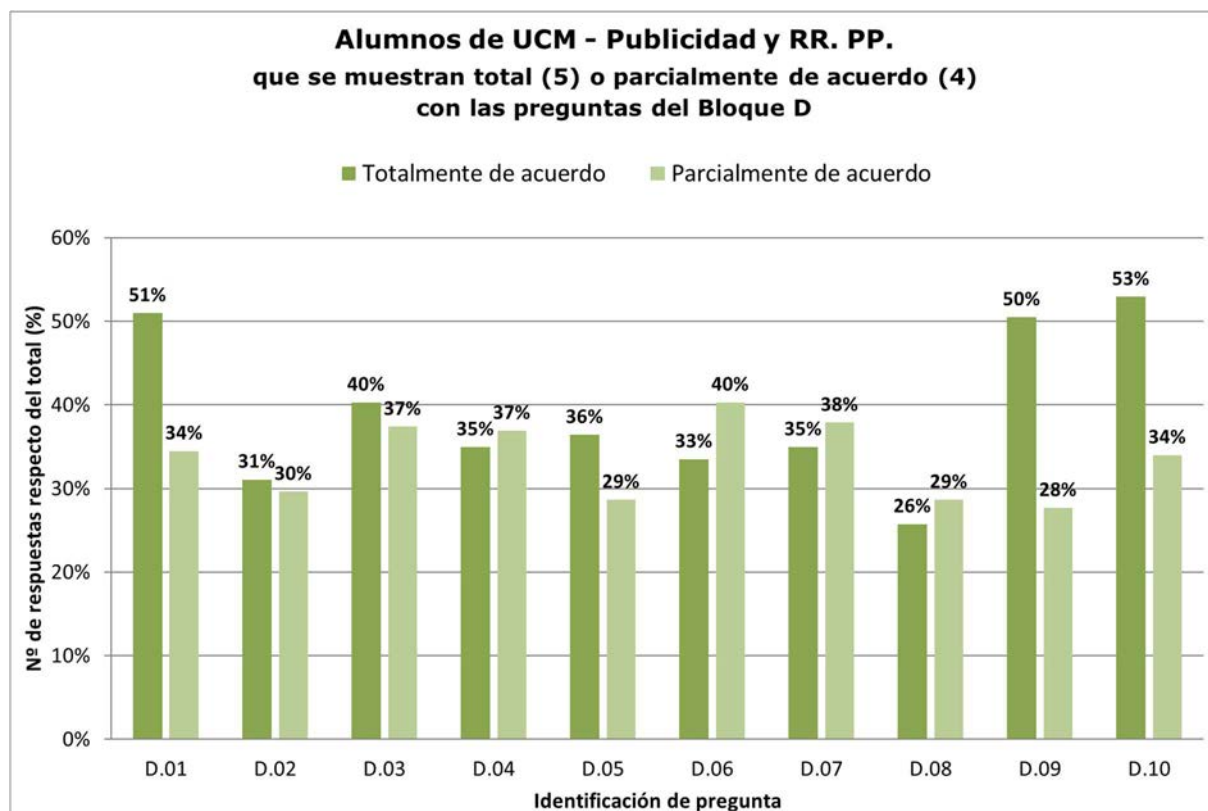
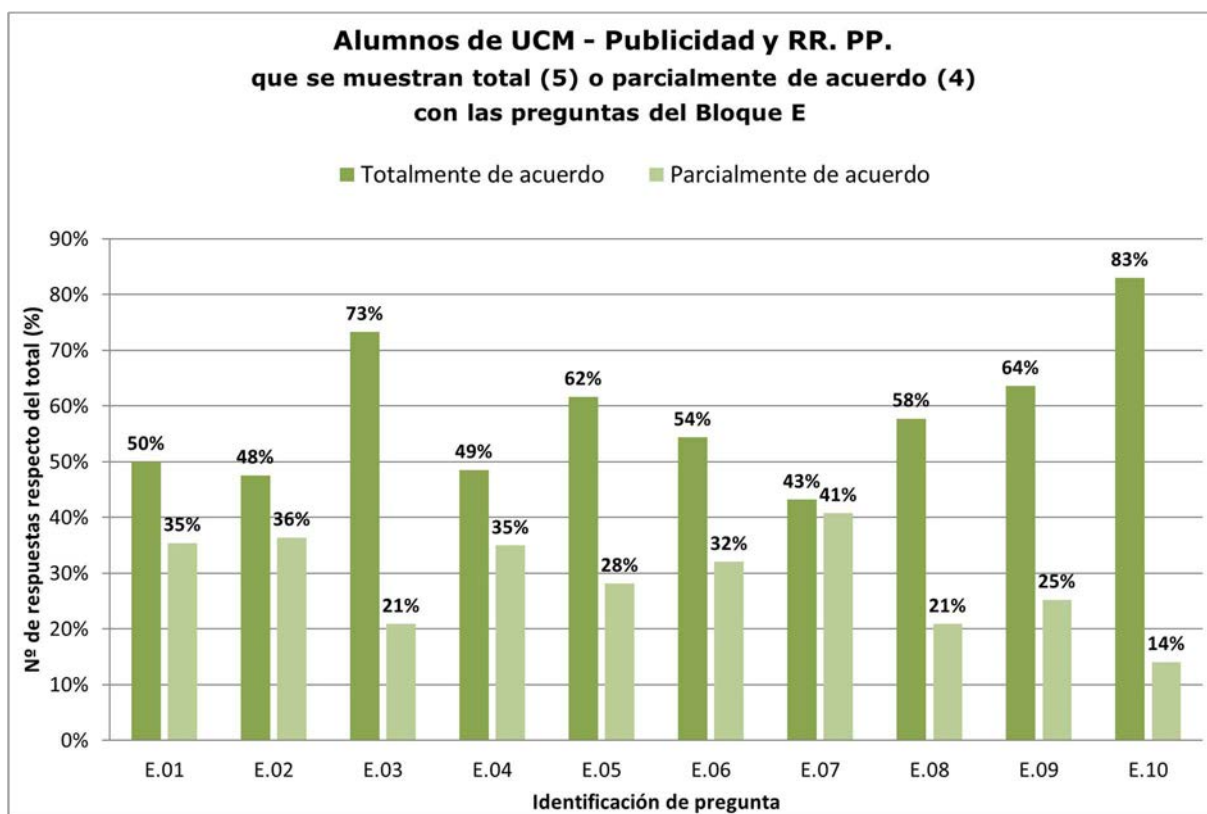


Figura 1618



D.3 Universidad Rey Juan Carlos (URJC)

Los siguientes epígrafes recogen el recuento de alumnos de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid que se han mostrado total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con las afirmaciones mencionadas en la encuesta. Se omite el recuento de aquellos alumnos que se han mostrado indiferentes (3) o en desacuerdo parcial (4) o total (5), que corresponderían al tanto por ciento restante hasta alcanzar el 100%.

En primer lugar, se muestra el recuento correspondiente a todos los alumnos de la universidad, sin distinguir la especialidad a la que pertenecen. A continuación, se muestran los recuentos parciales correspondientes a cada una de las especialidades consultadas.

D.3.1 Todos los alumnos (sin distinguir especialidad)

Figura 1619

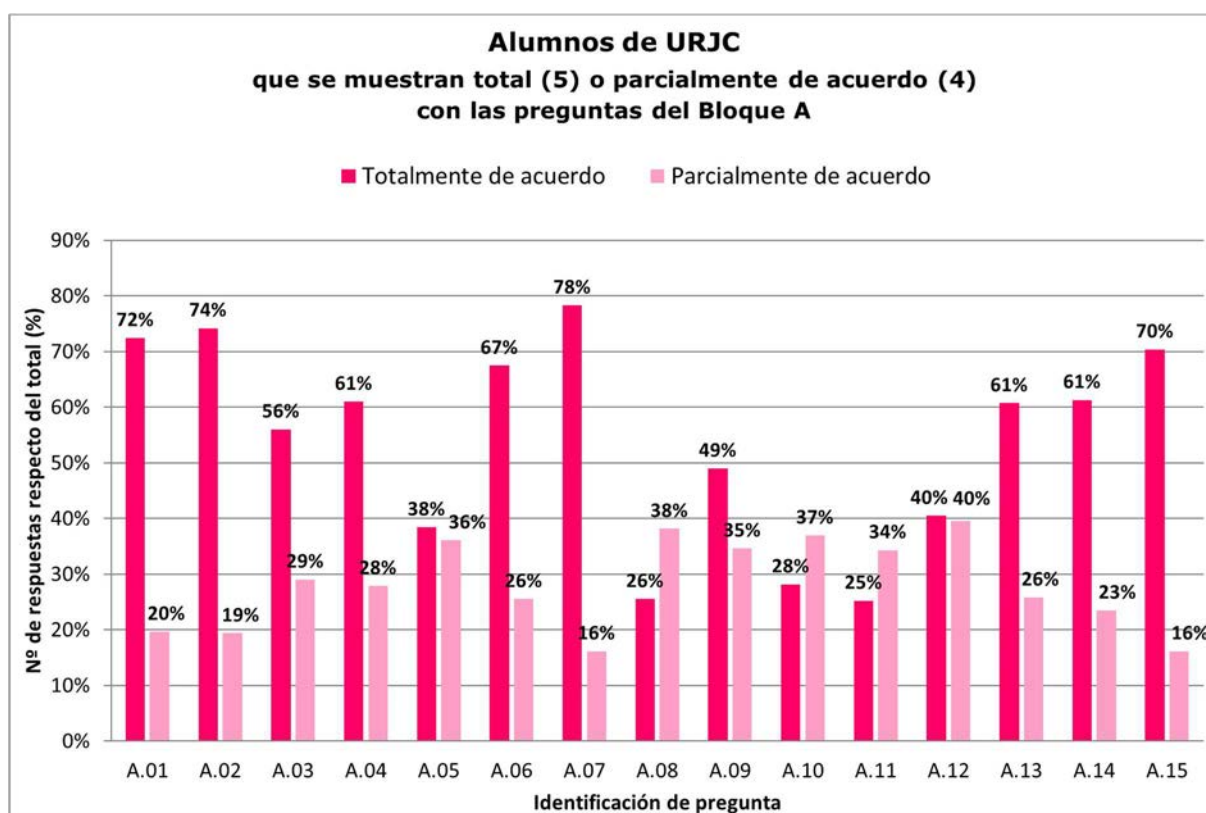


Figura 1620

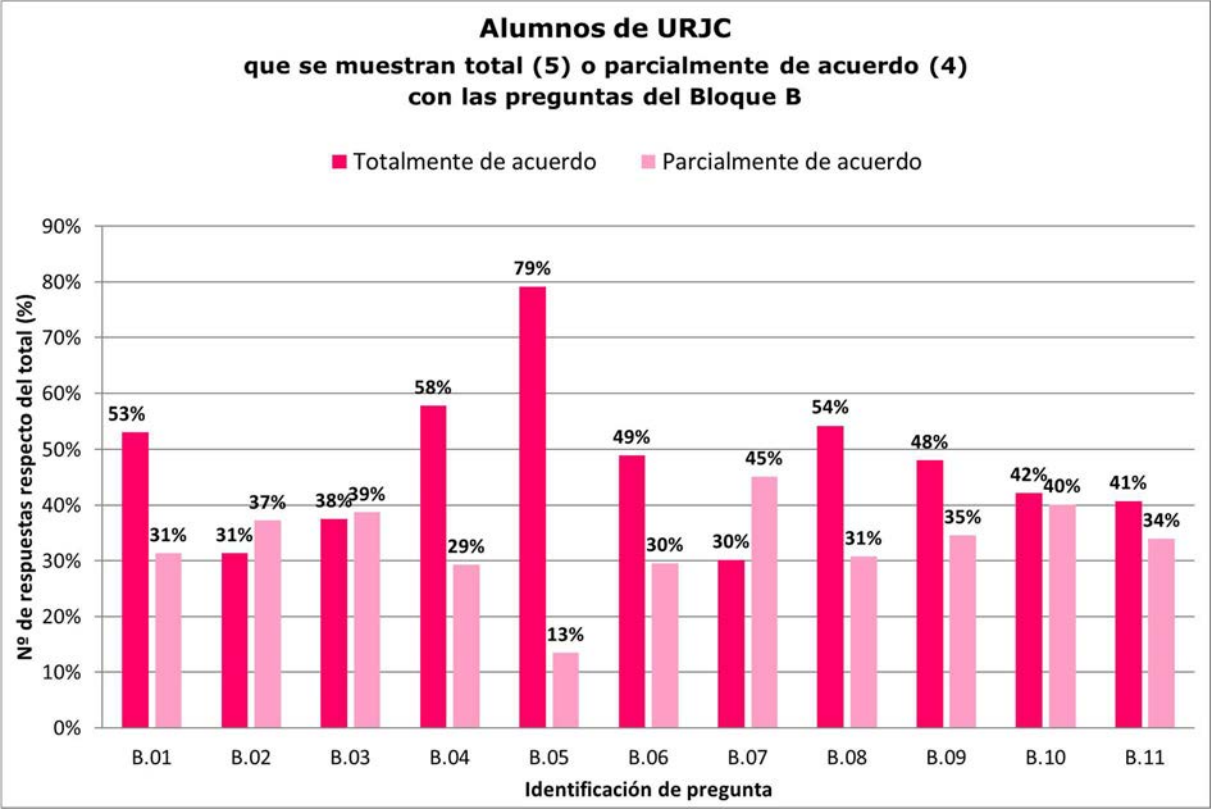


Figura 1621

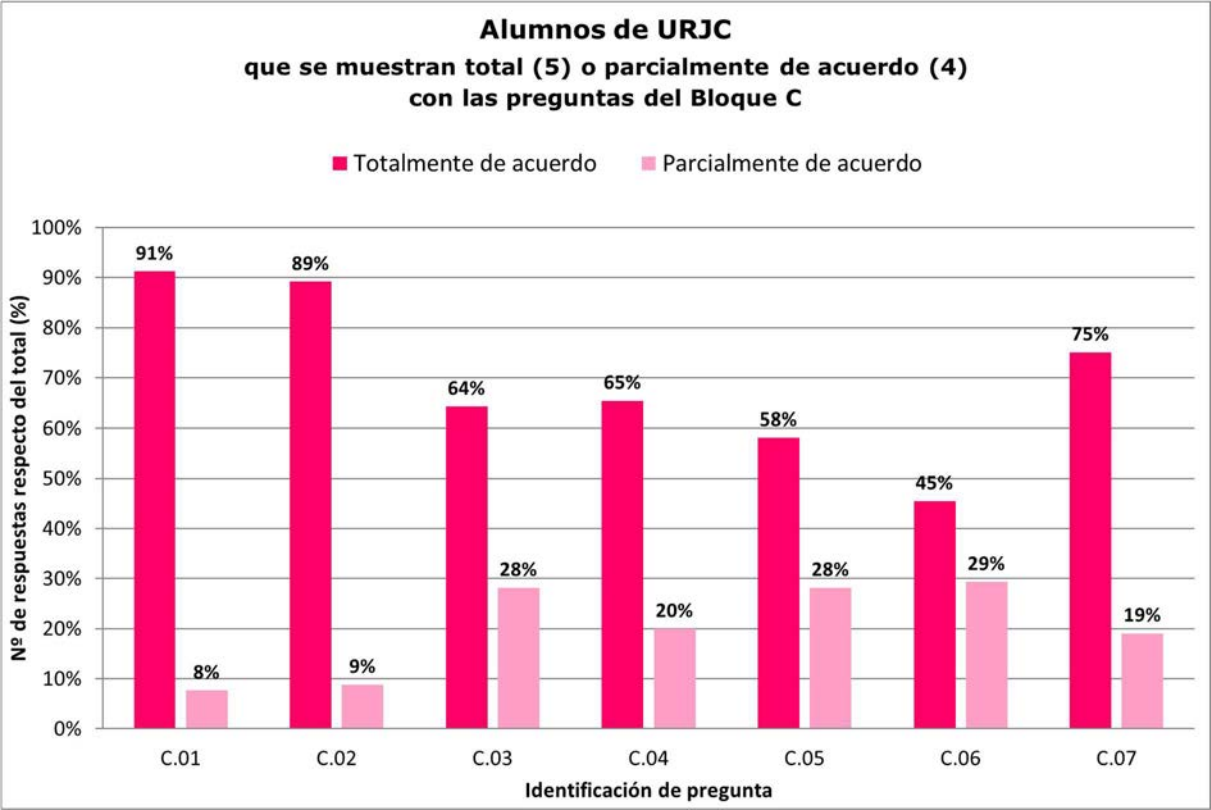


Figura 1622

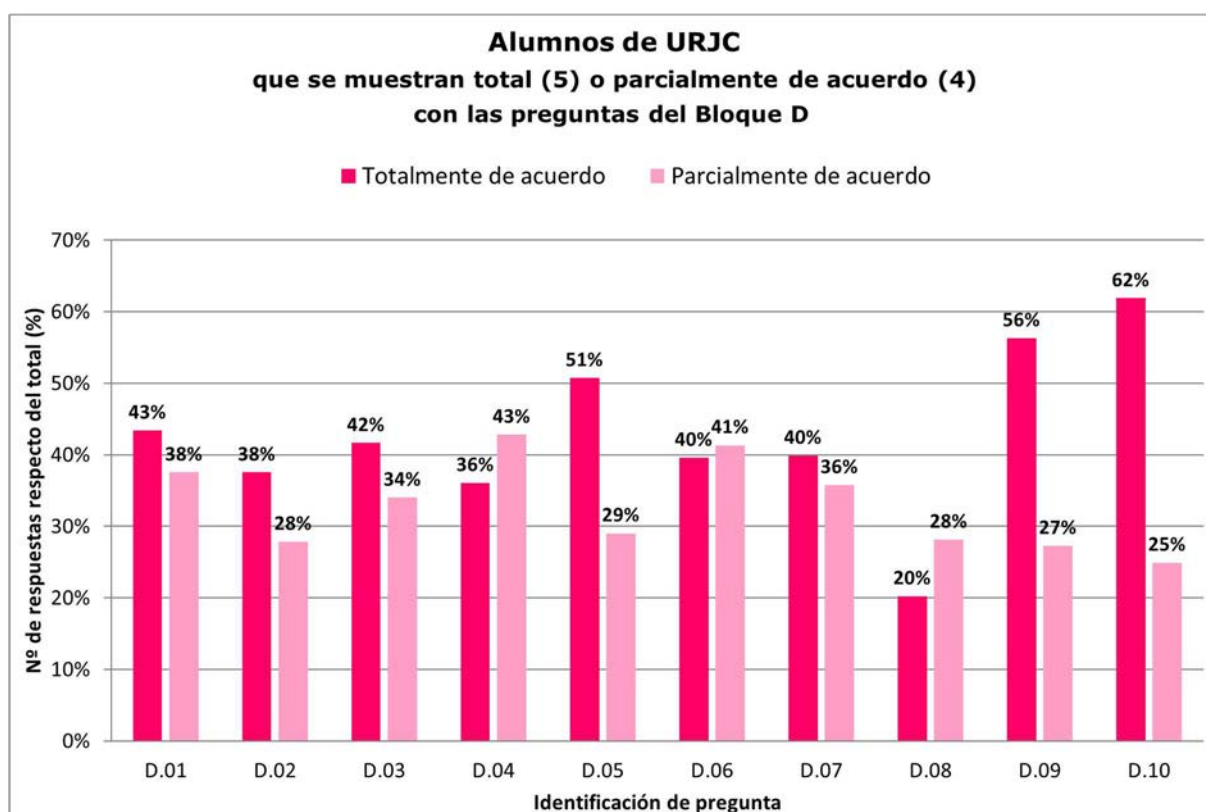
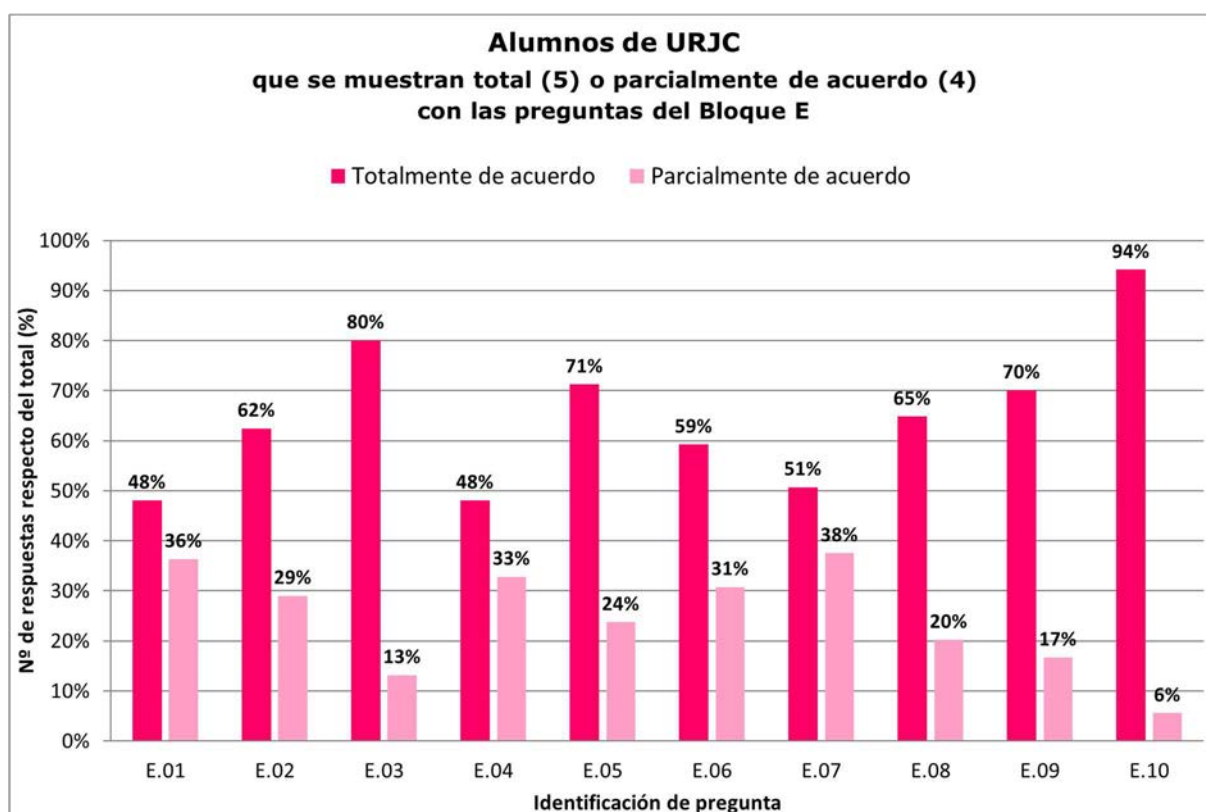


Figura 1623



D.3.3 URJC – Periodismo

Figura 1624

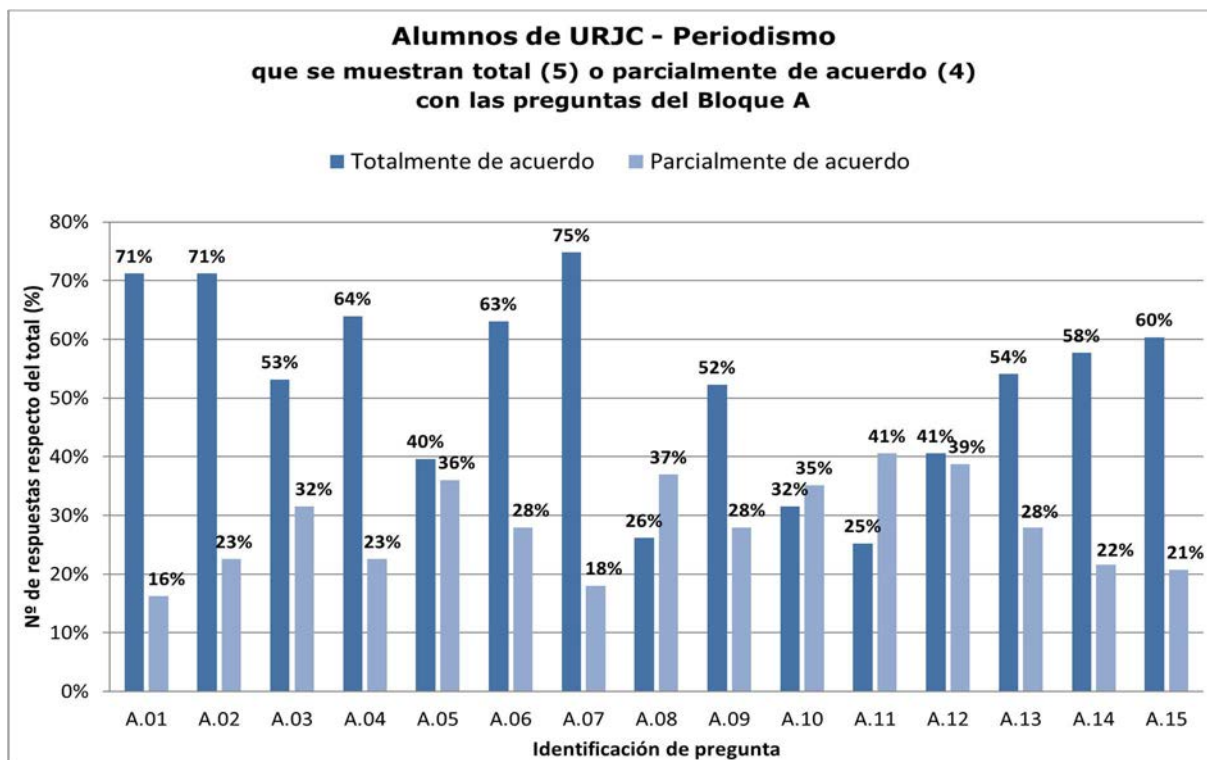


Figura 1625

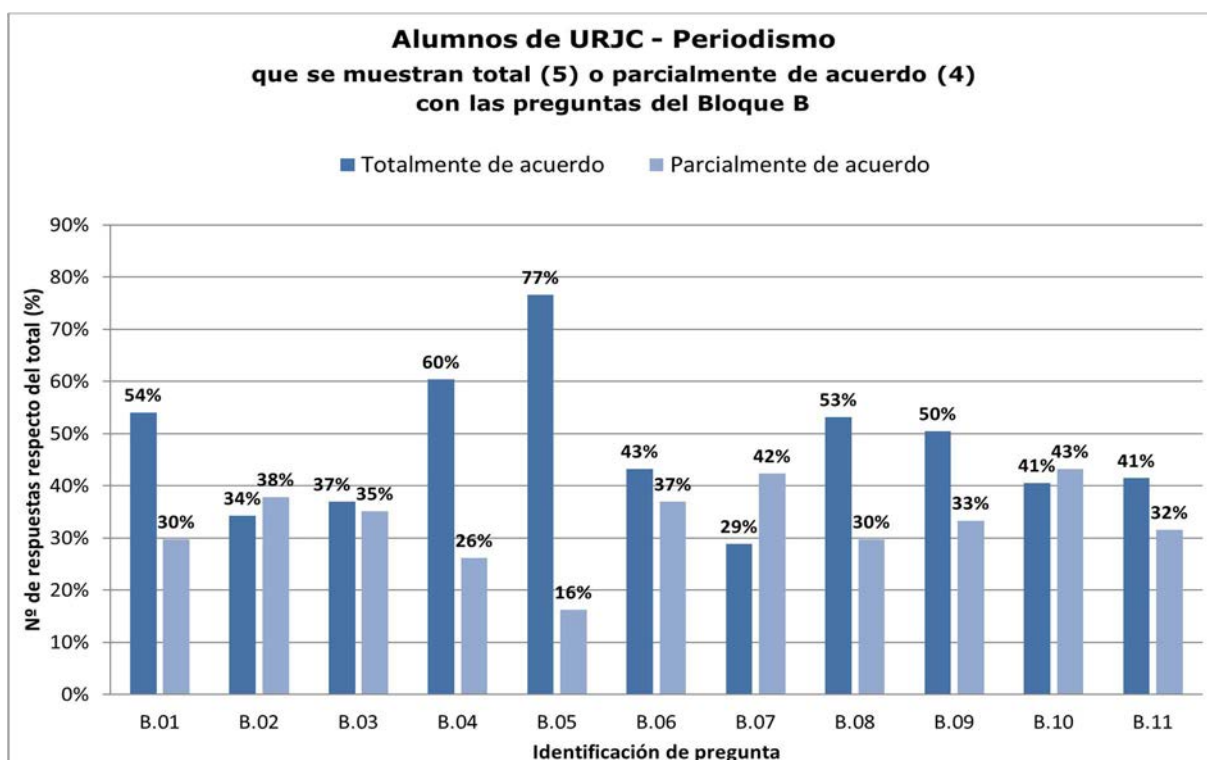


Figura 1626

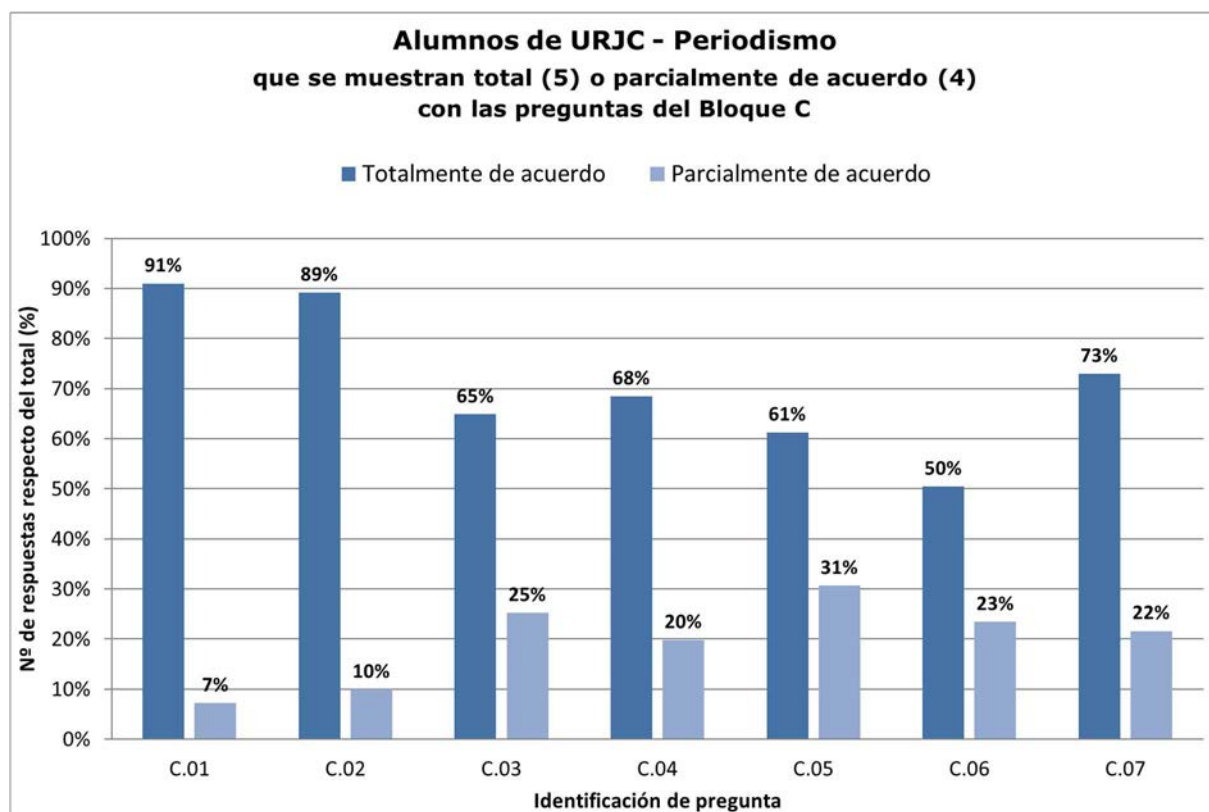


Figura 1627

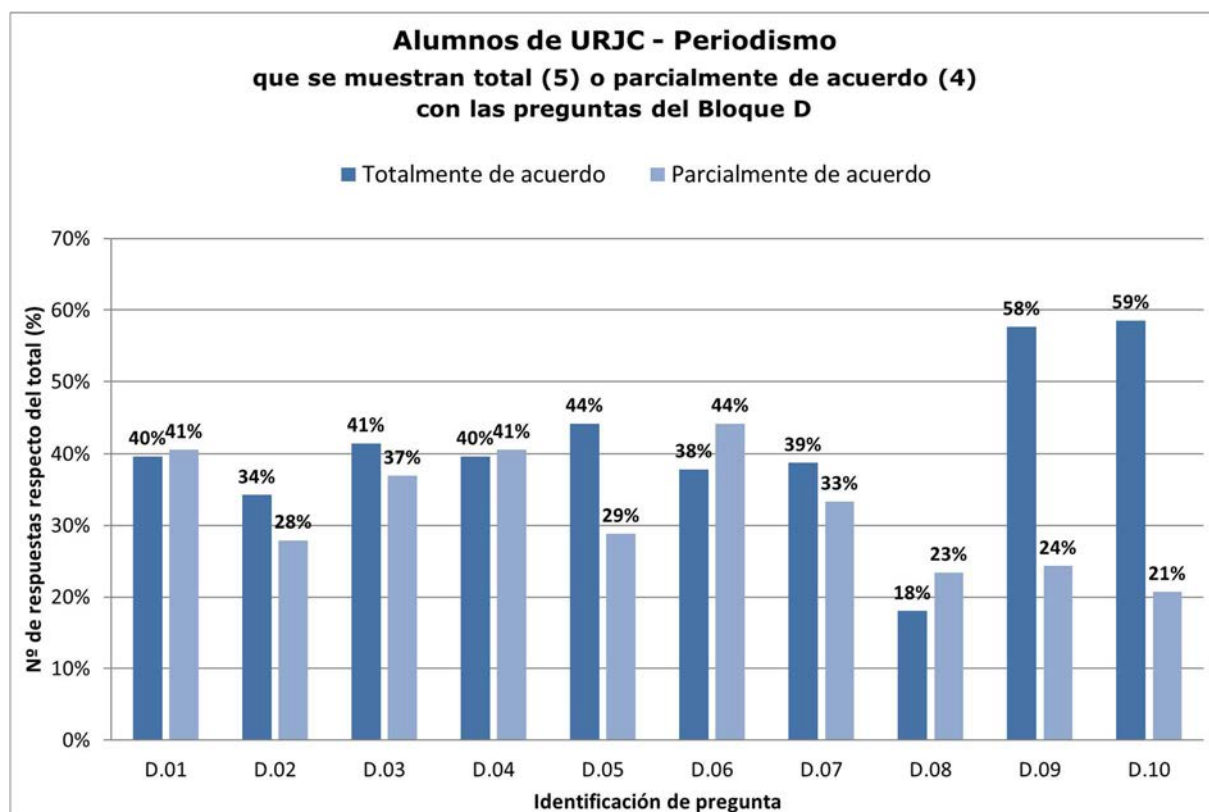
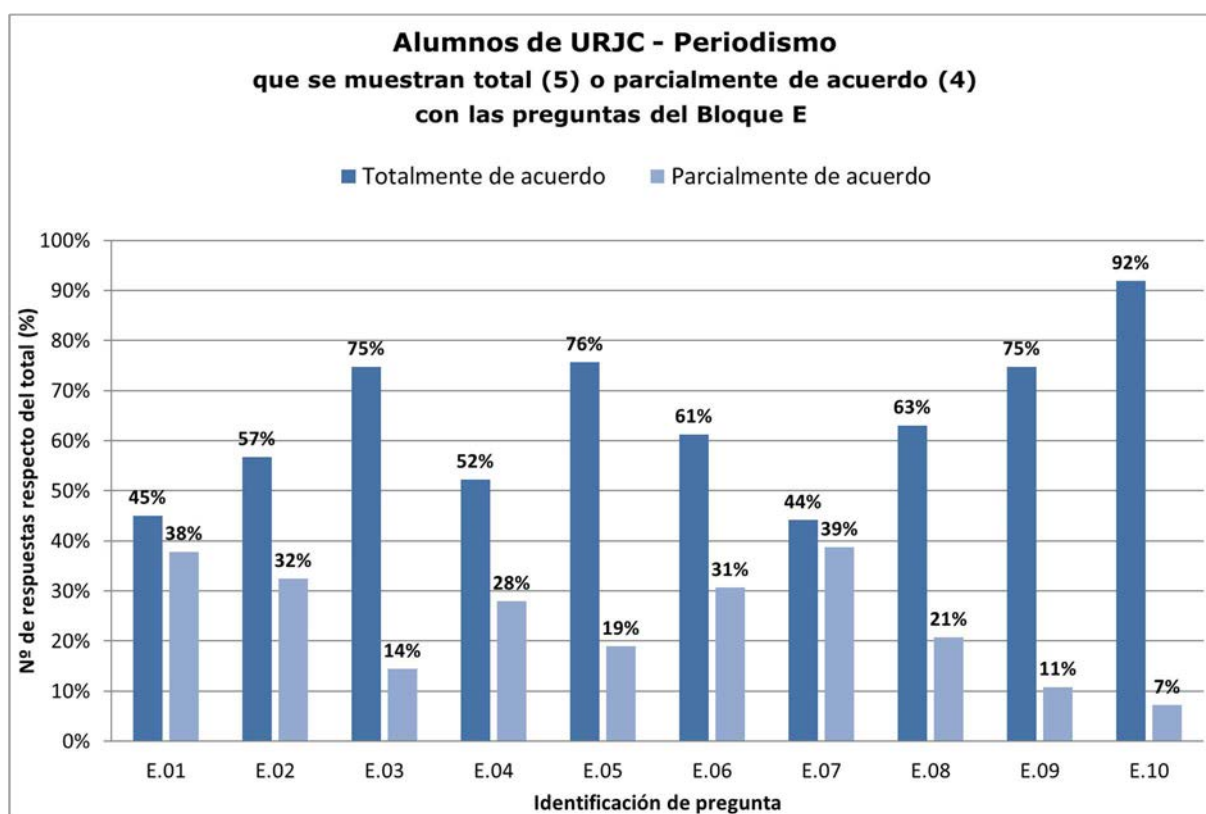


Figura 1628



D.3.4 URJC – Comunicación Audiovisual

Figura 1629

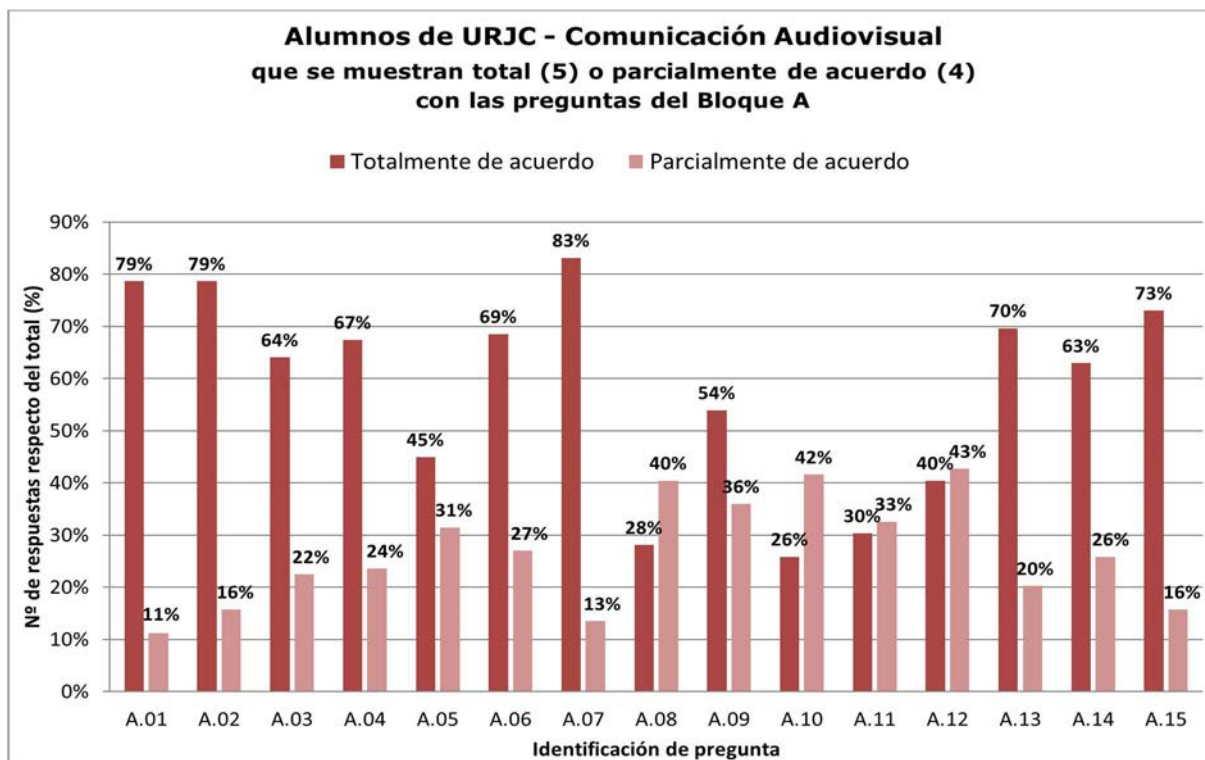


Figura 1630

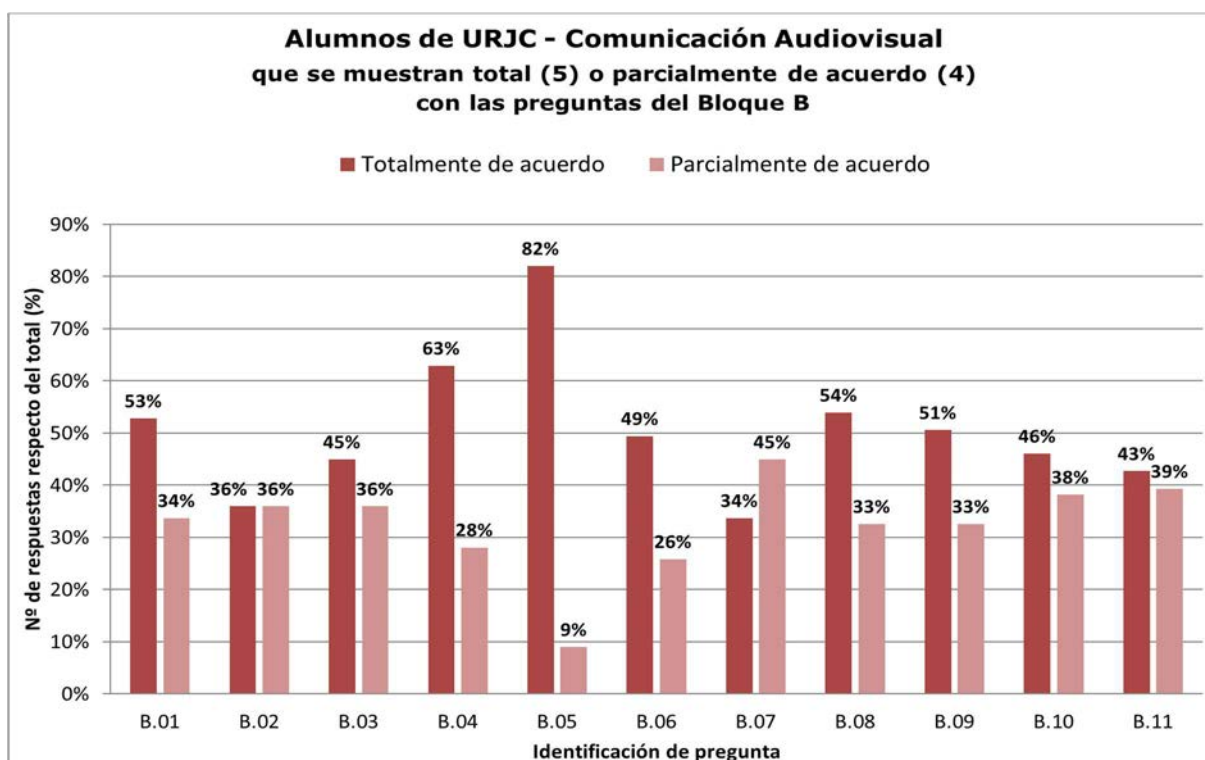


Figura 1631

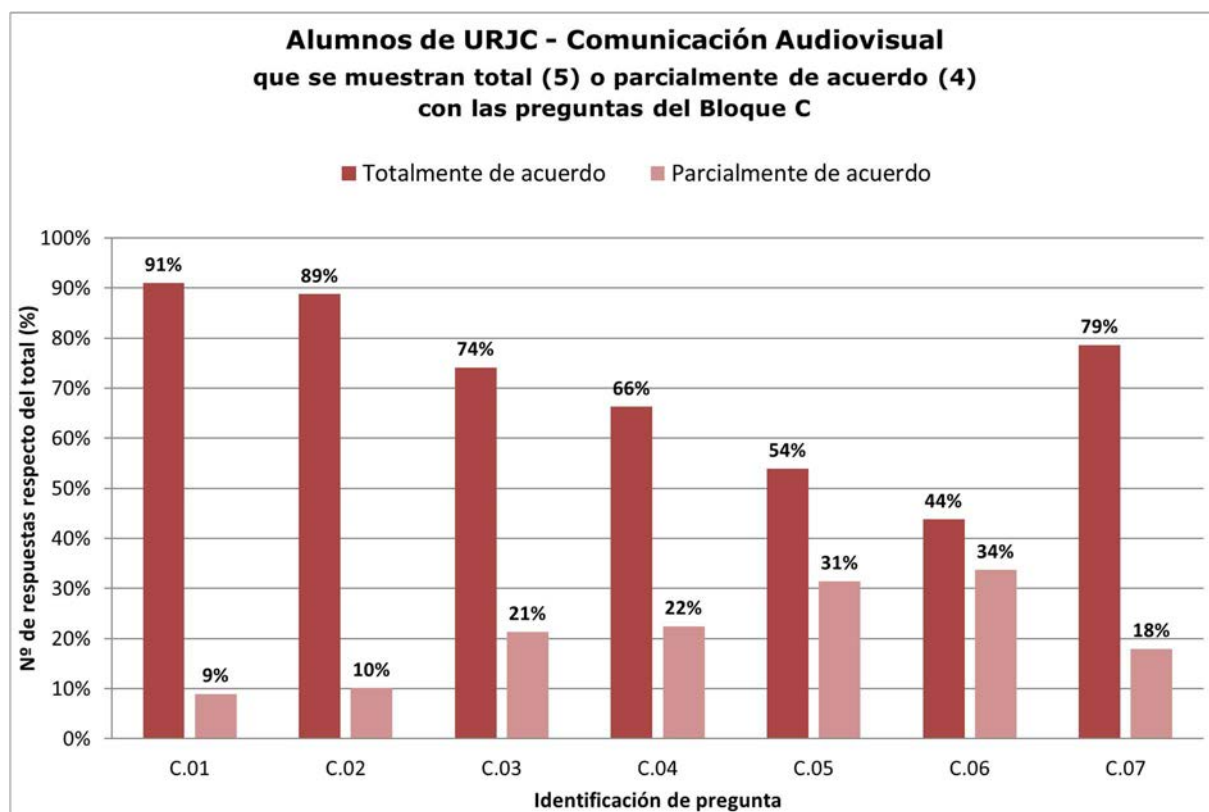


Figura 1632

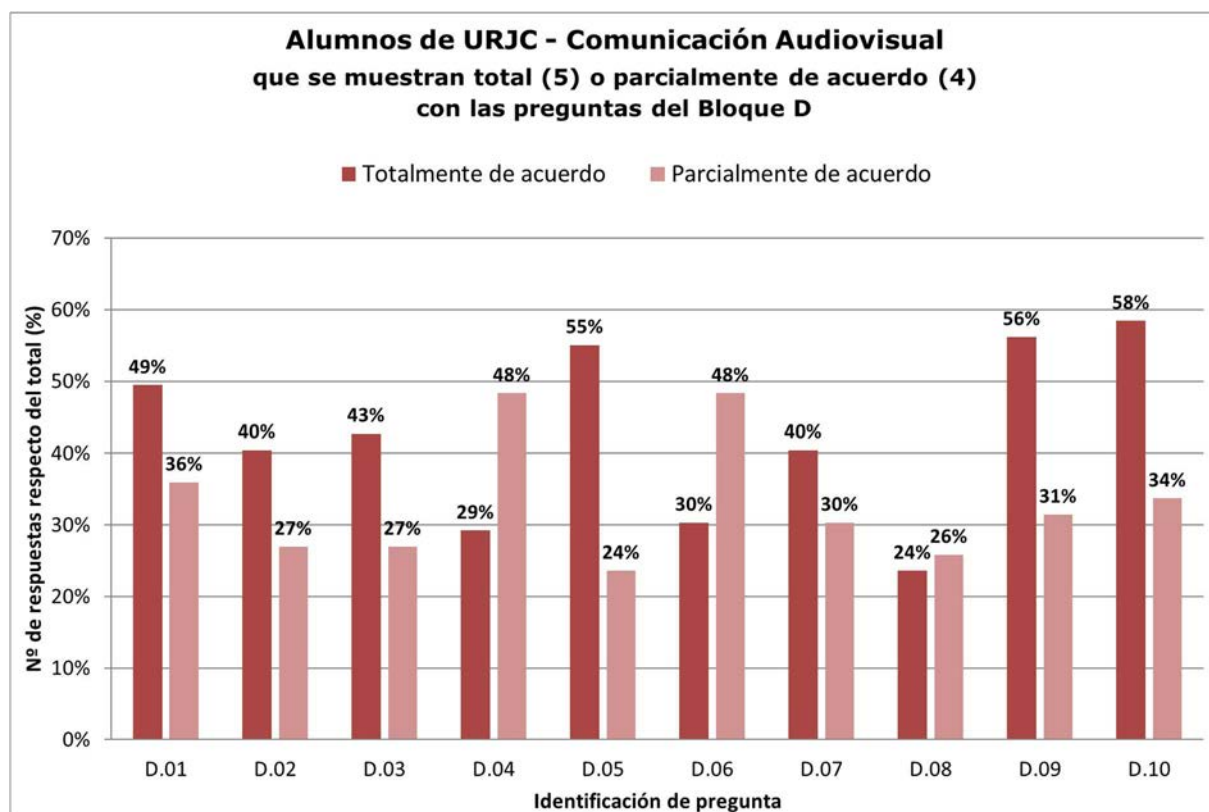
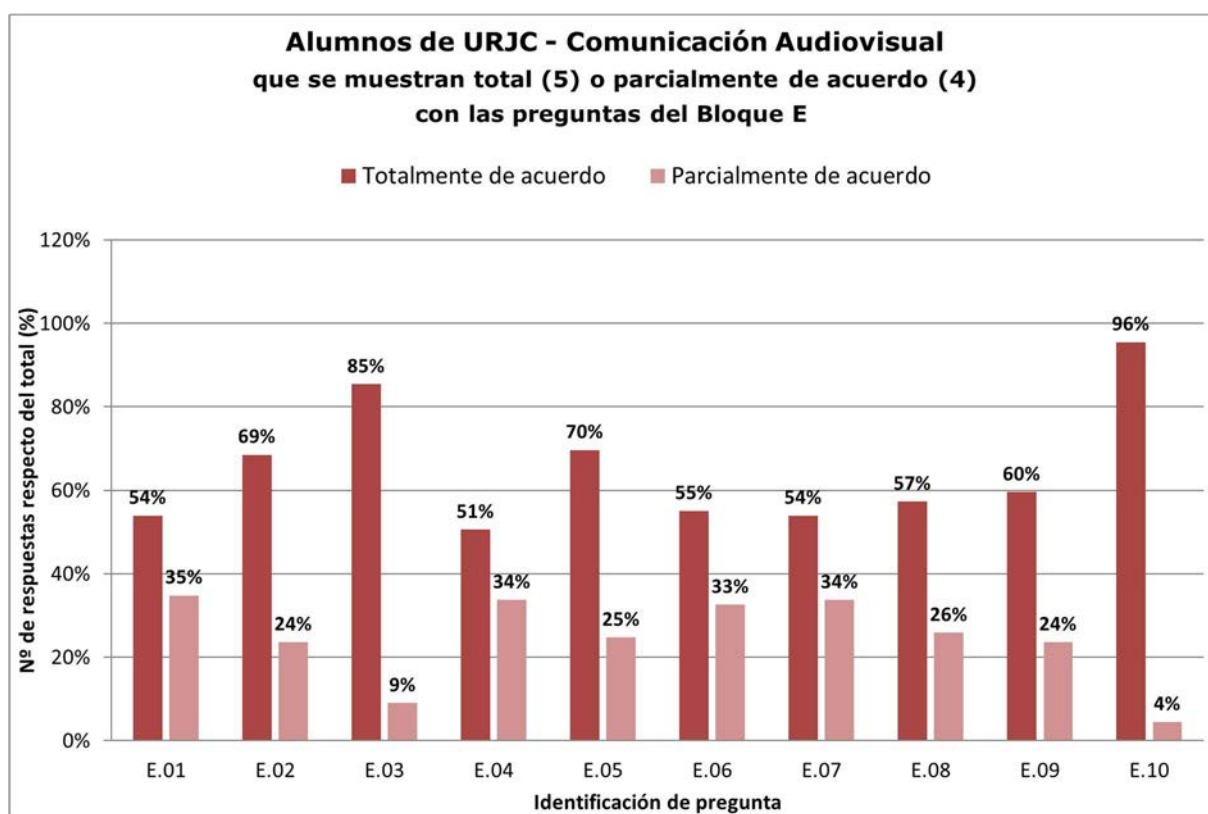


Figura 1633



D.3.5 URJC – Publicidad y RR. PP.

Figura 1634

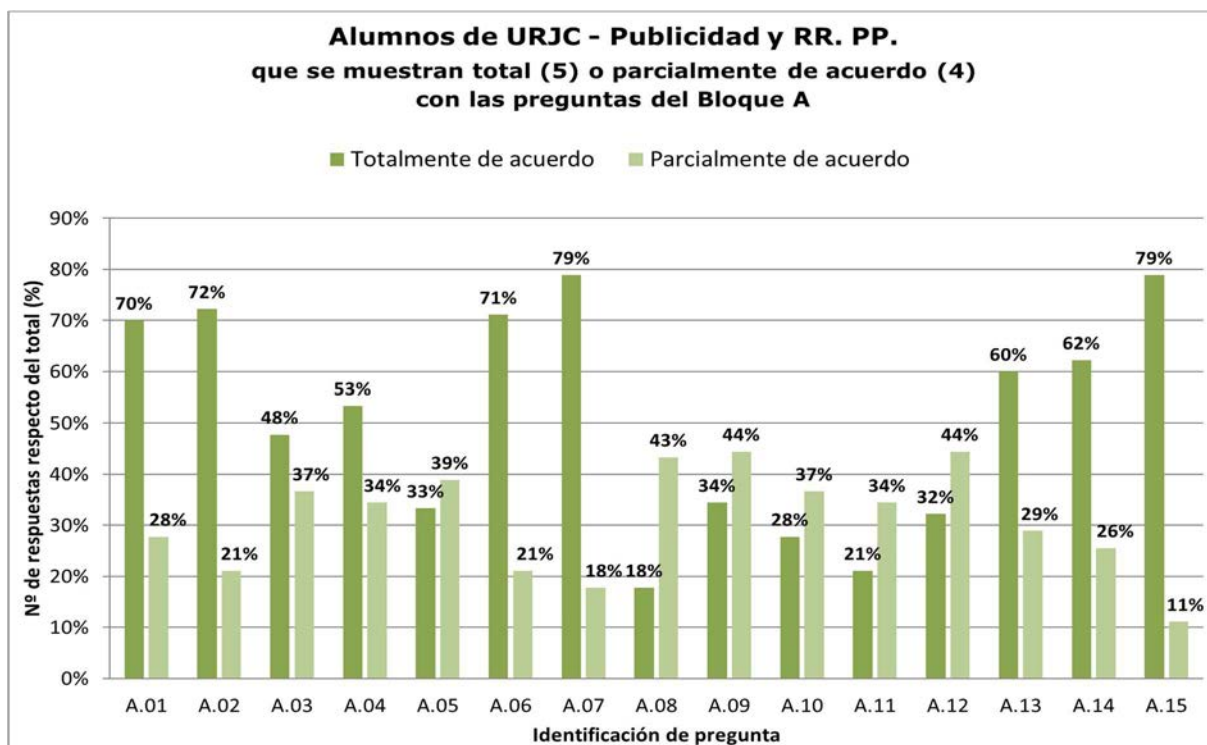


Figura 1635

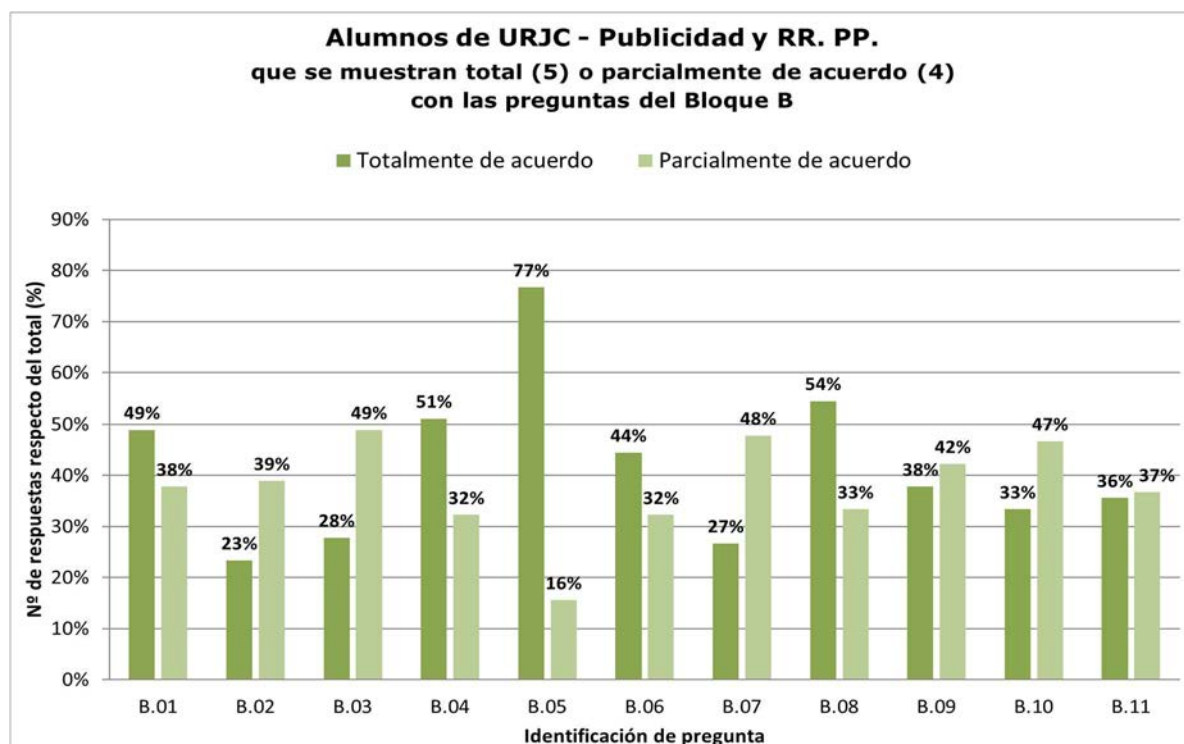


Figura 1636

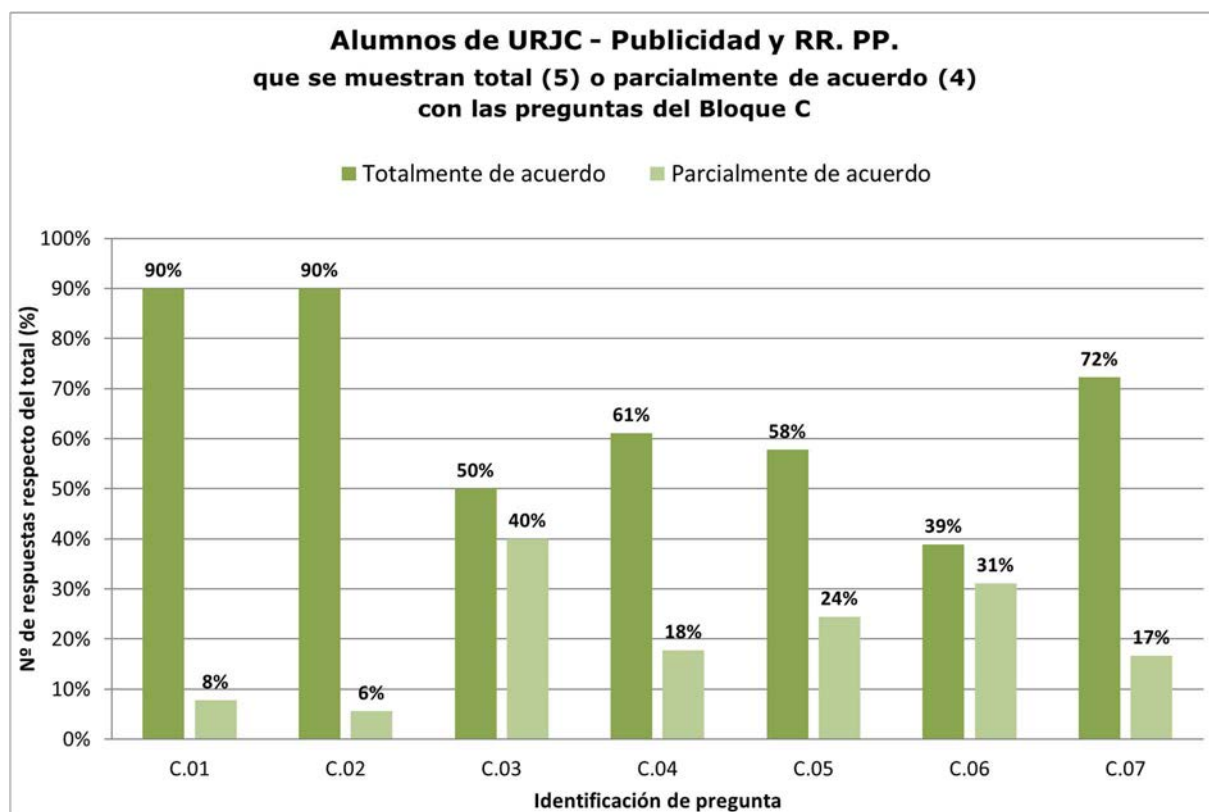


Figura 1637

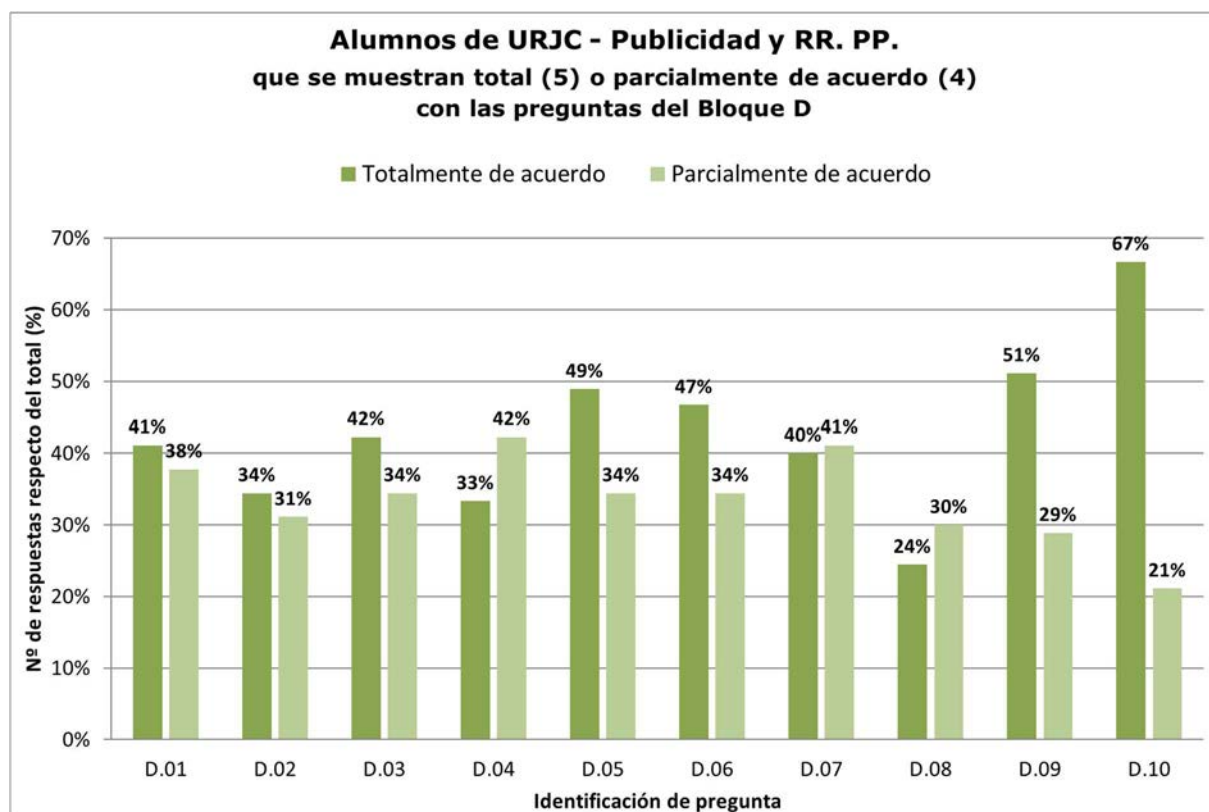
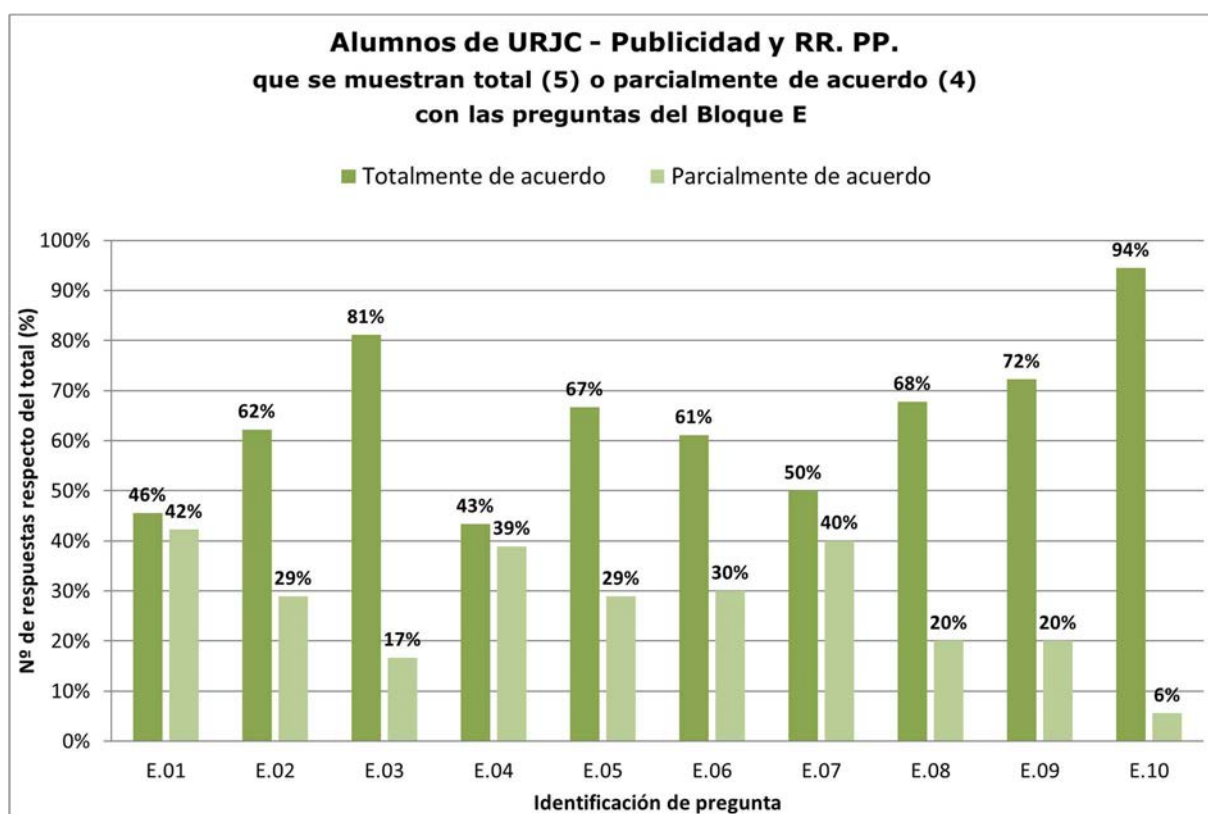


Figura 1638



D.3.6 URJC – Doble Grado de Periodismo y Com. Audiovisual

Figura 1639

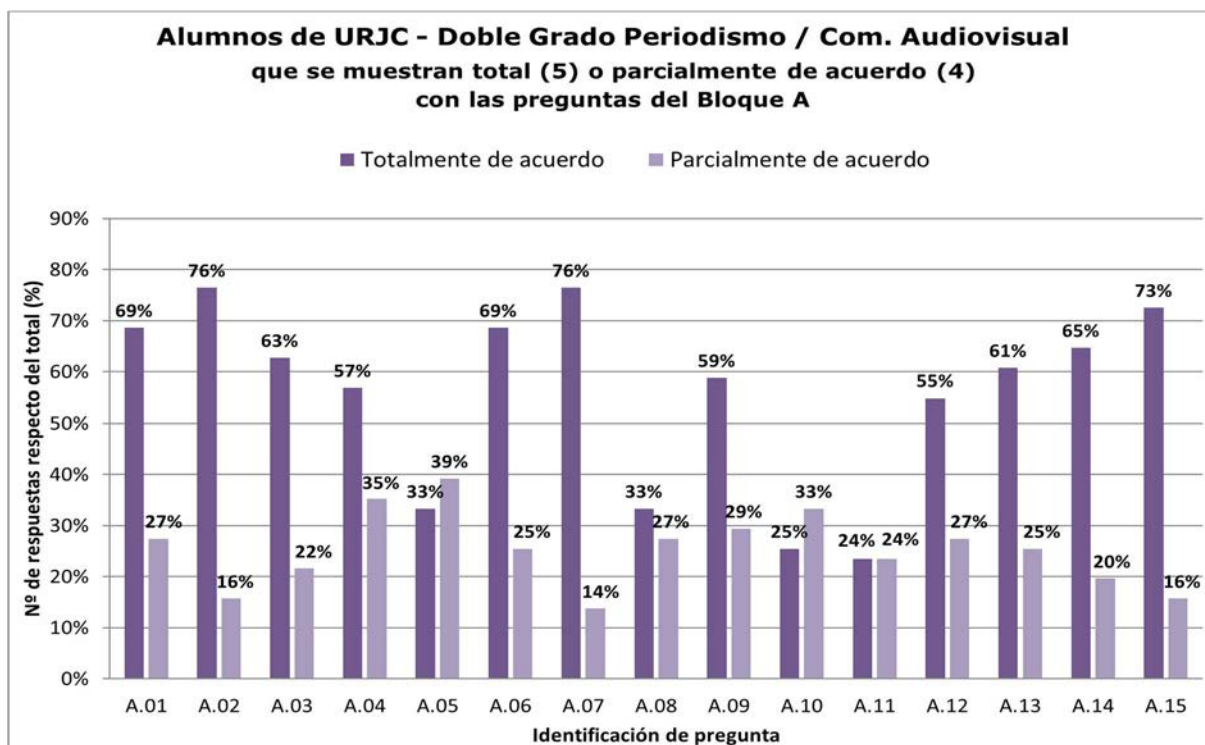


Figura 1640

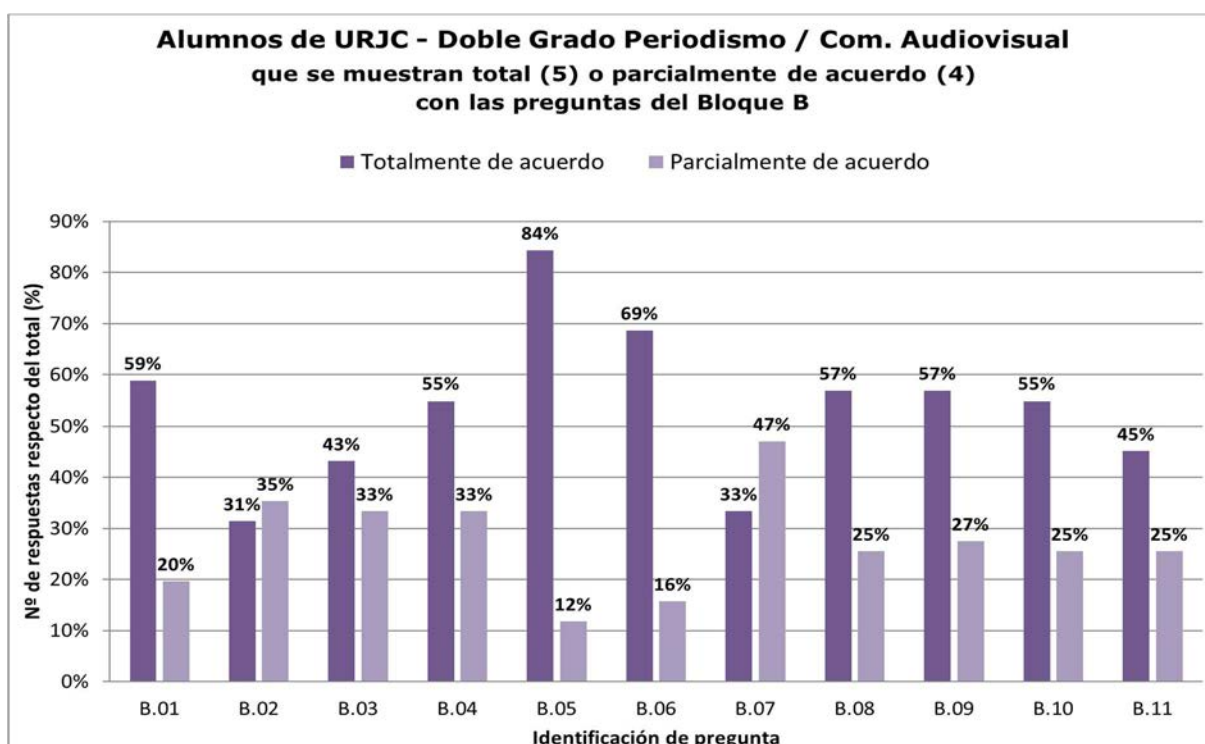


Figura 1641

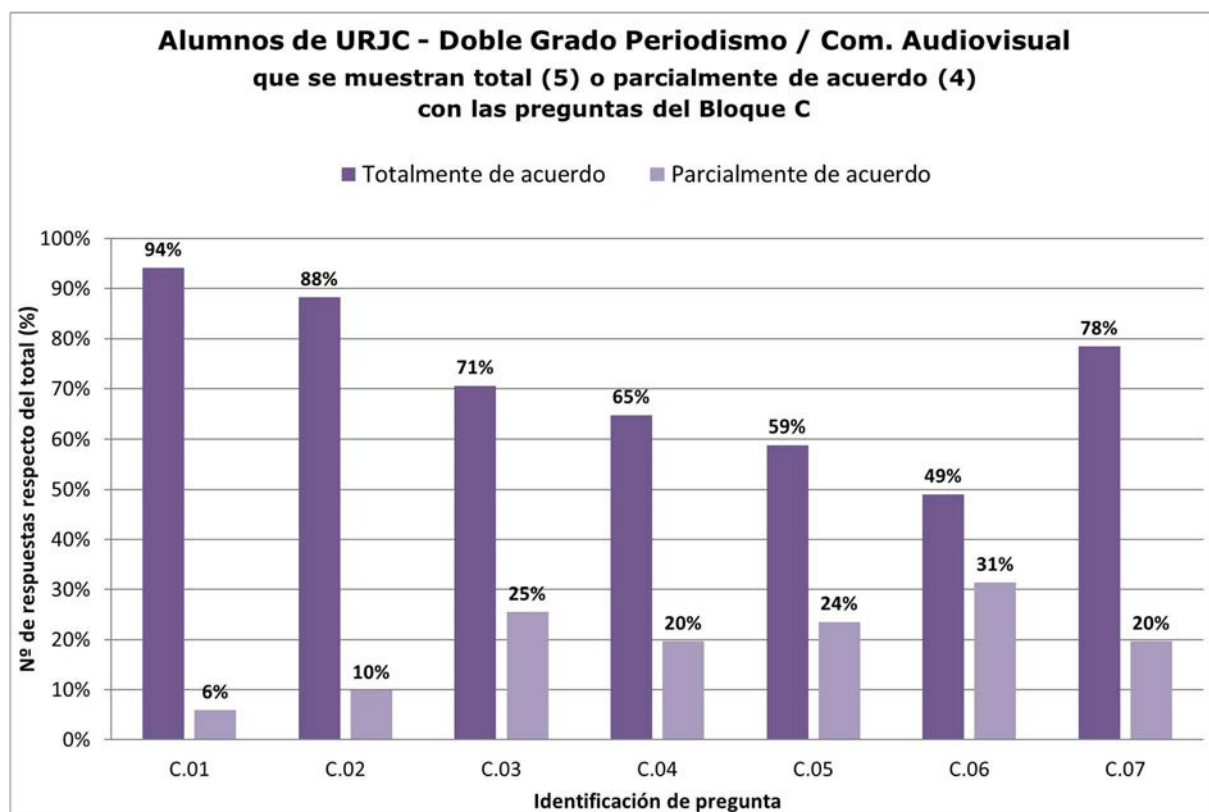


Figura 1642

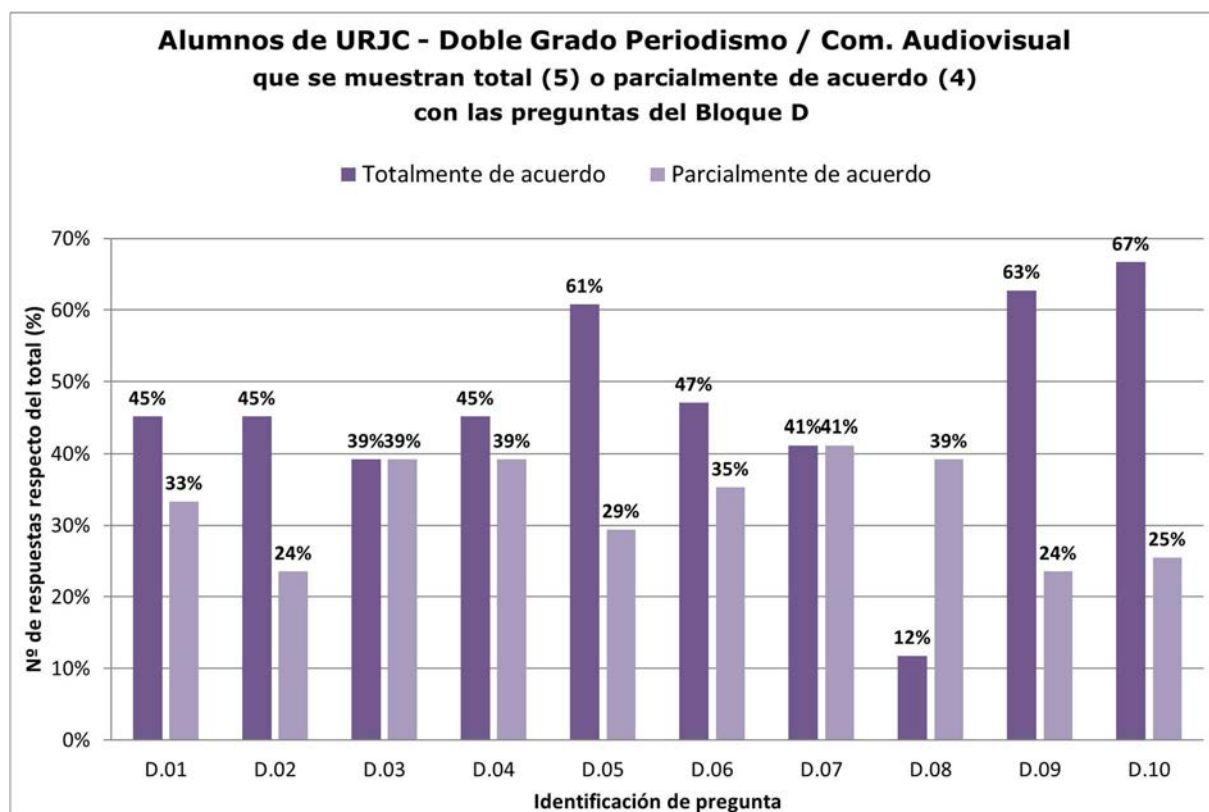
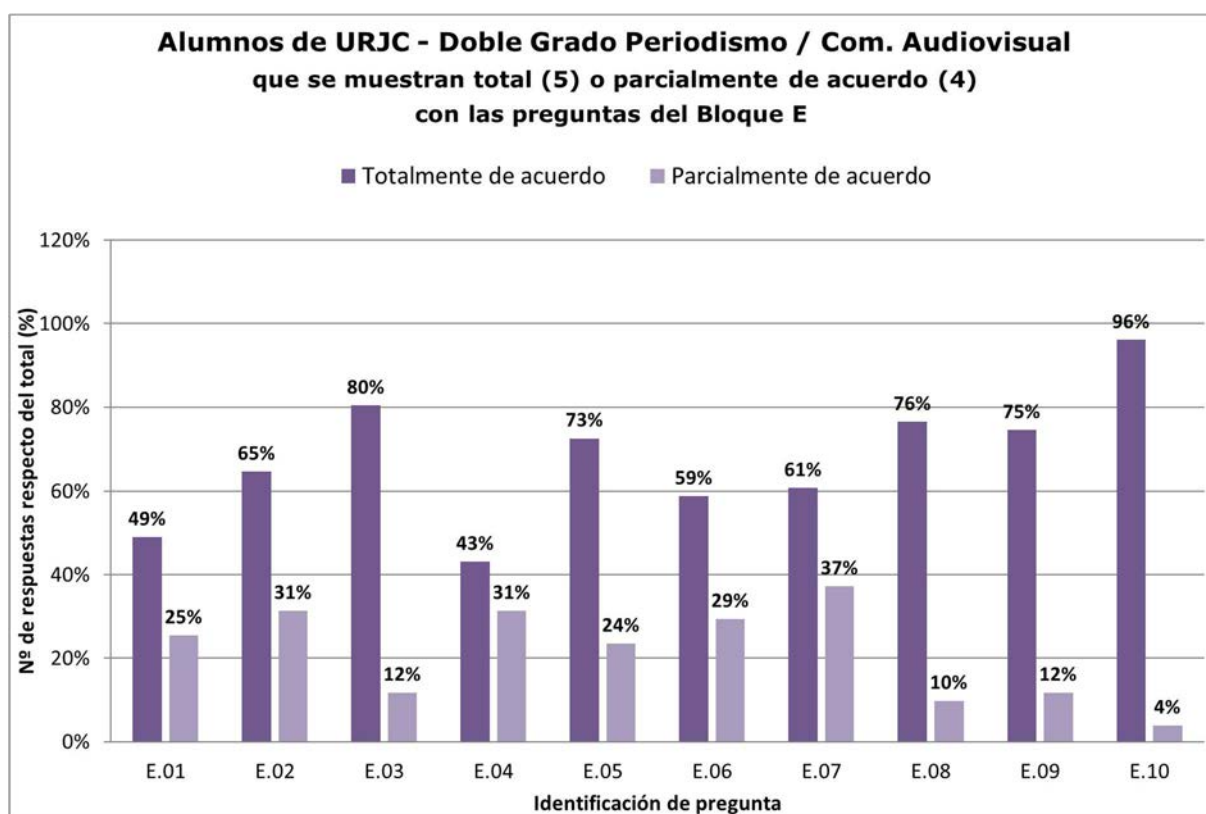


Figura 1643



D.4 Universidad Carlos III de Madrid (UC3M)

Los siguientes epígrafes recogen el recuento de alumnos de la Universidad Carlos III de Madrid que se han mostrado total (5) o parcialmente (4) de acuerdo con las afirmaciones mencionadas en la encuesta. Se omite el recuento de aquellos alumnos que se han mostrado indiferentes (3) o en desacuerdo parcial (4) o total (5), que corresponderían al tanto por ciento restante hasta alcanzar el 100%.

En primer lugar, se muestra el recuento correspondiente a todos los alumnos de la universidad, sin distinguir la especialidad a la que pertenecen. A continuación, se muestran los recuentos parciales correspondientes a cada una de las especialidades consultadas.

D.4.1 Todos los alumnos (sin distinguir especialidad)

Figura 1644

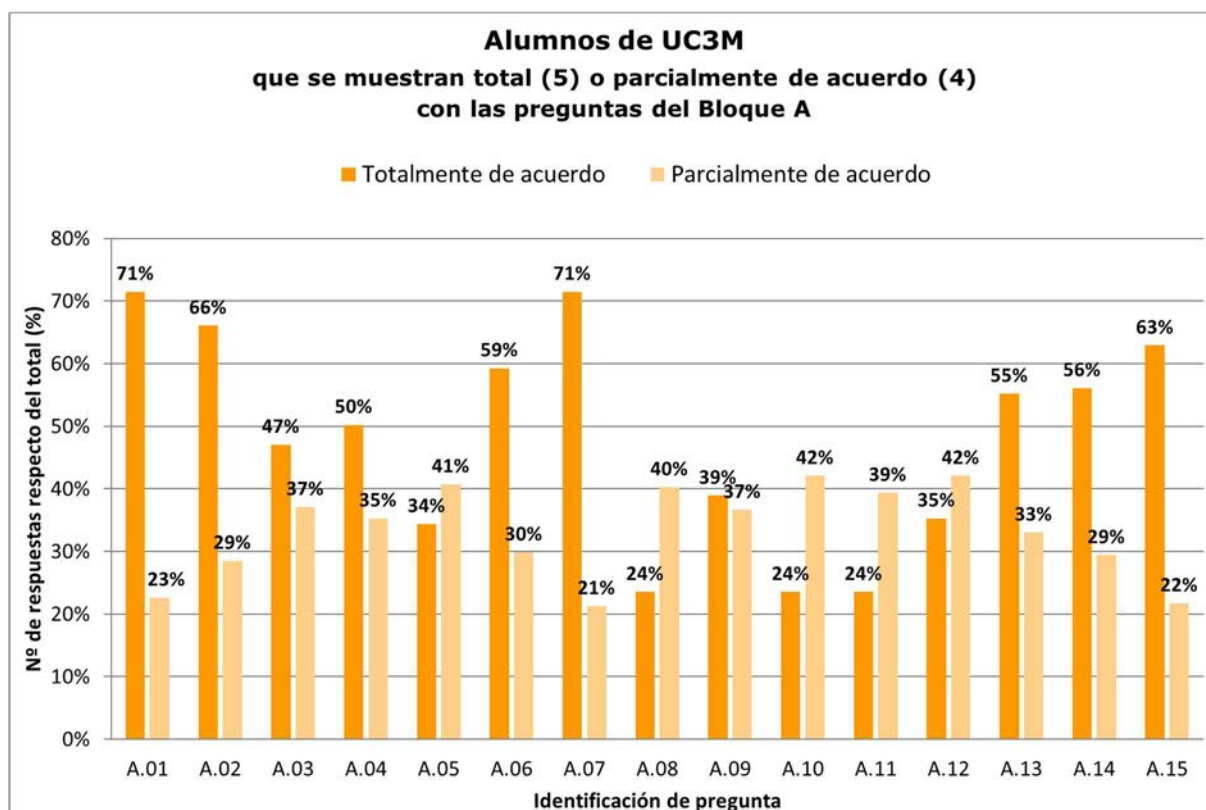


Figura 1645

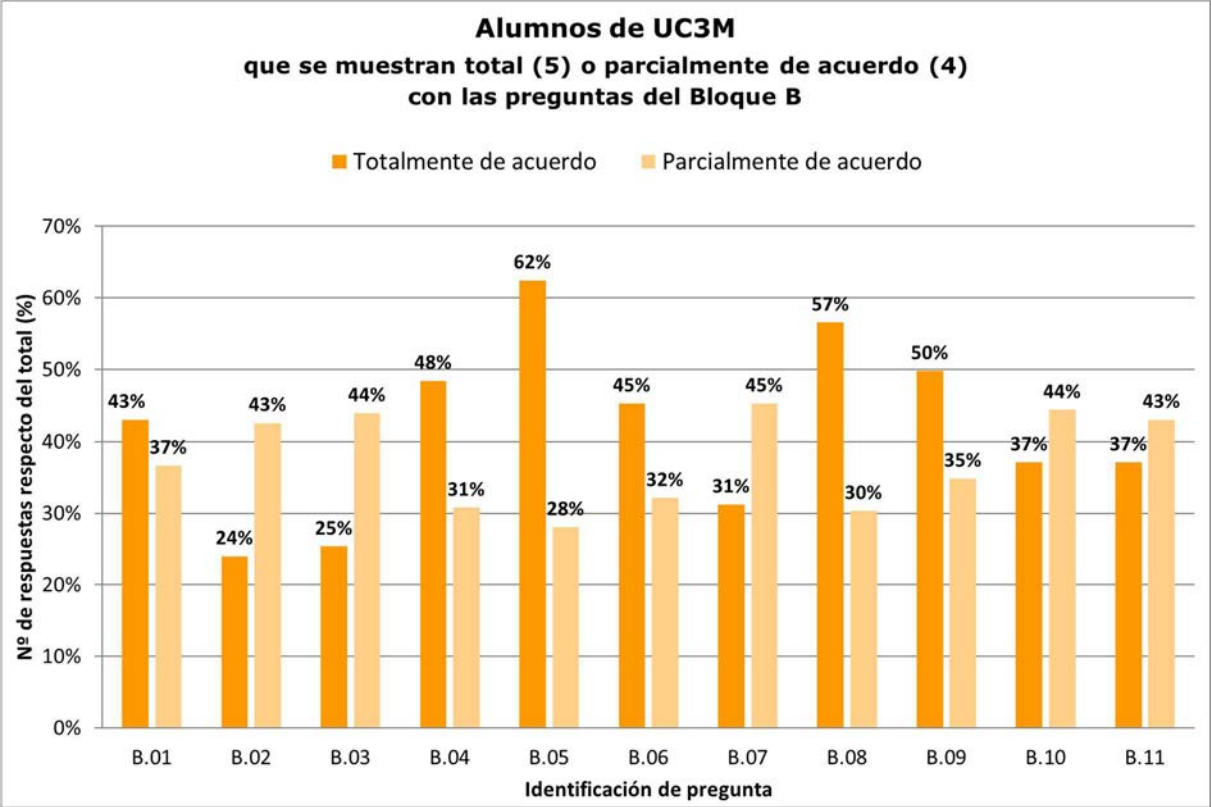


Figura 1646

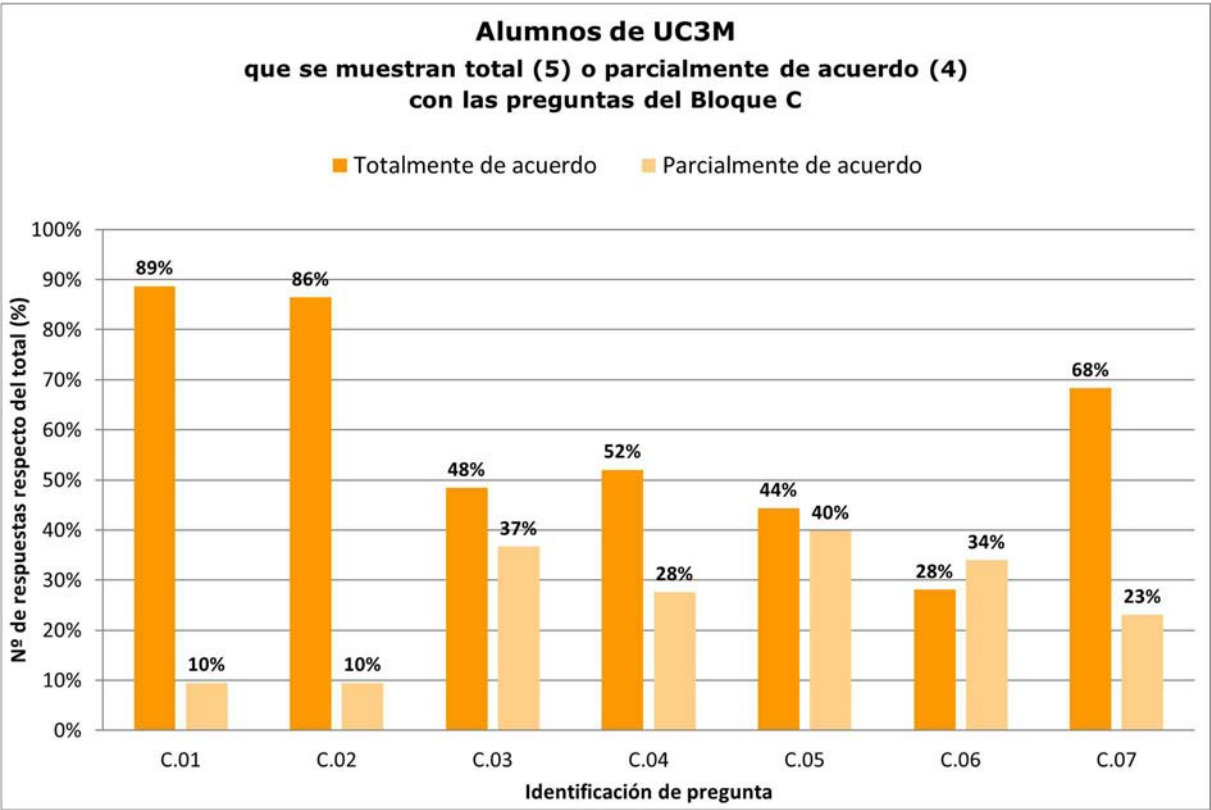


Figura 1647

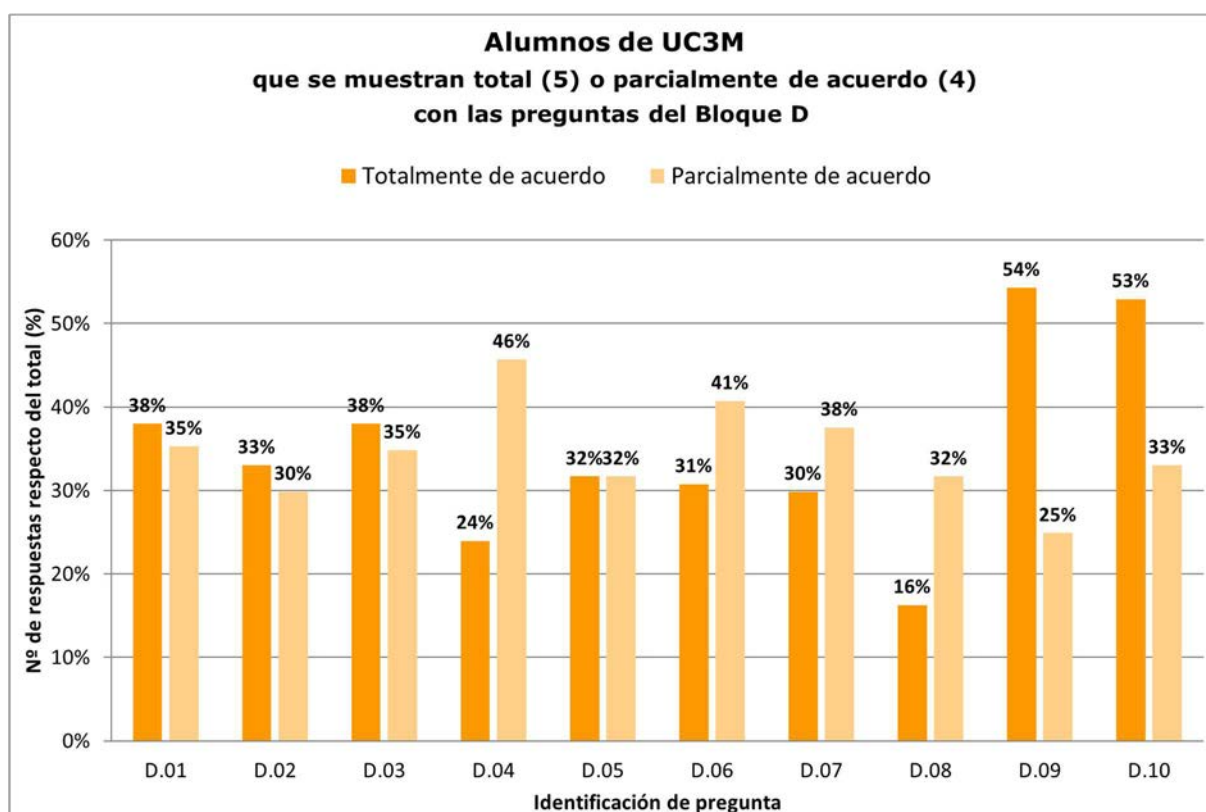
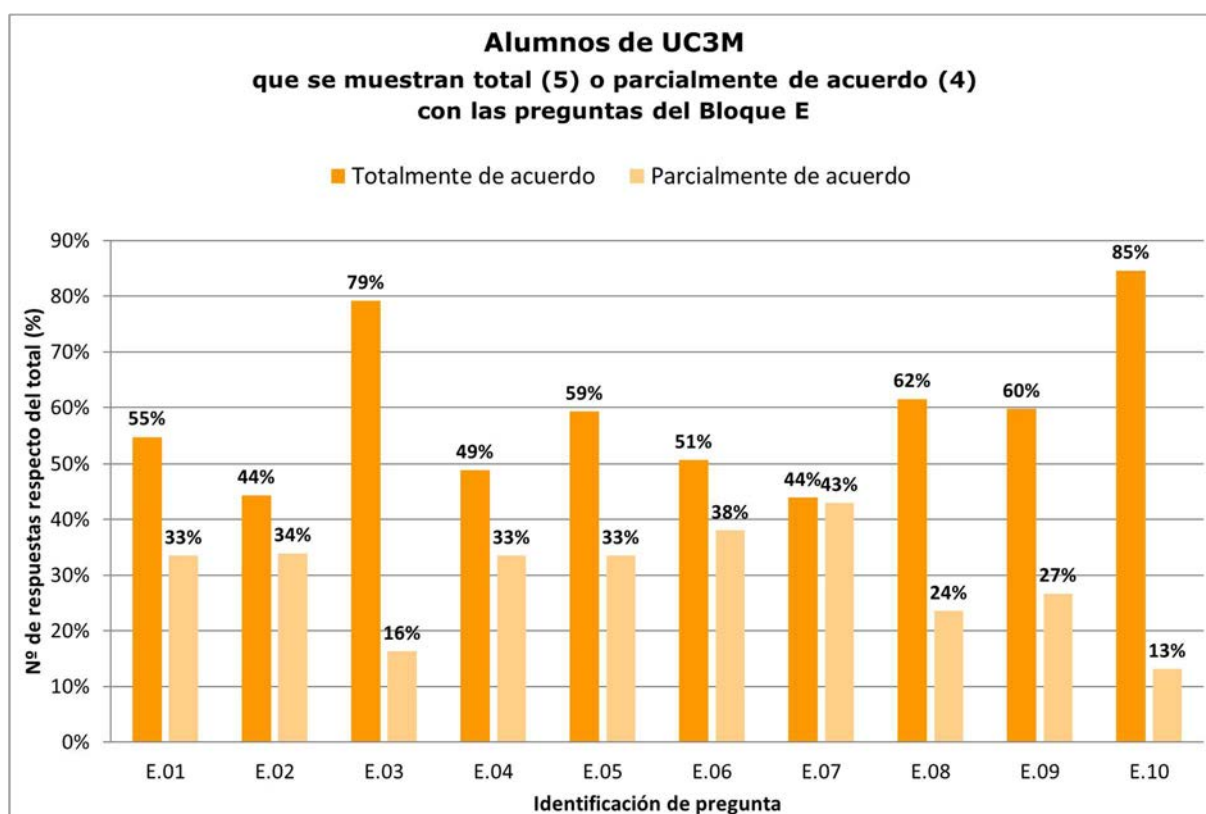


Figura 1648



D.4.2 UC3M – Periodismo

Figura 1649

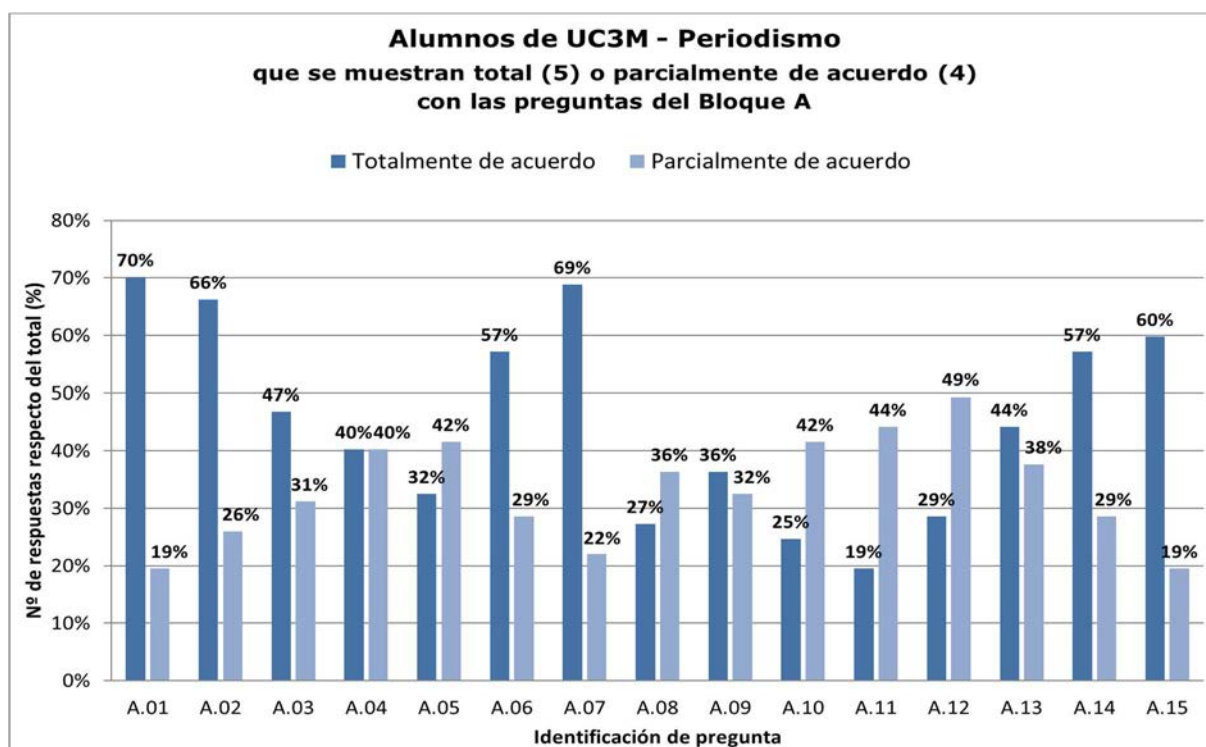


Figura 1650

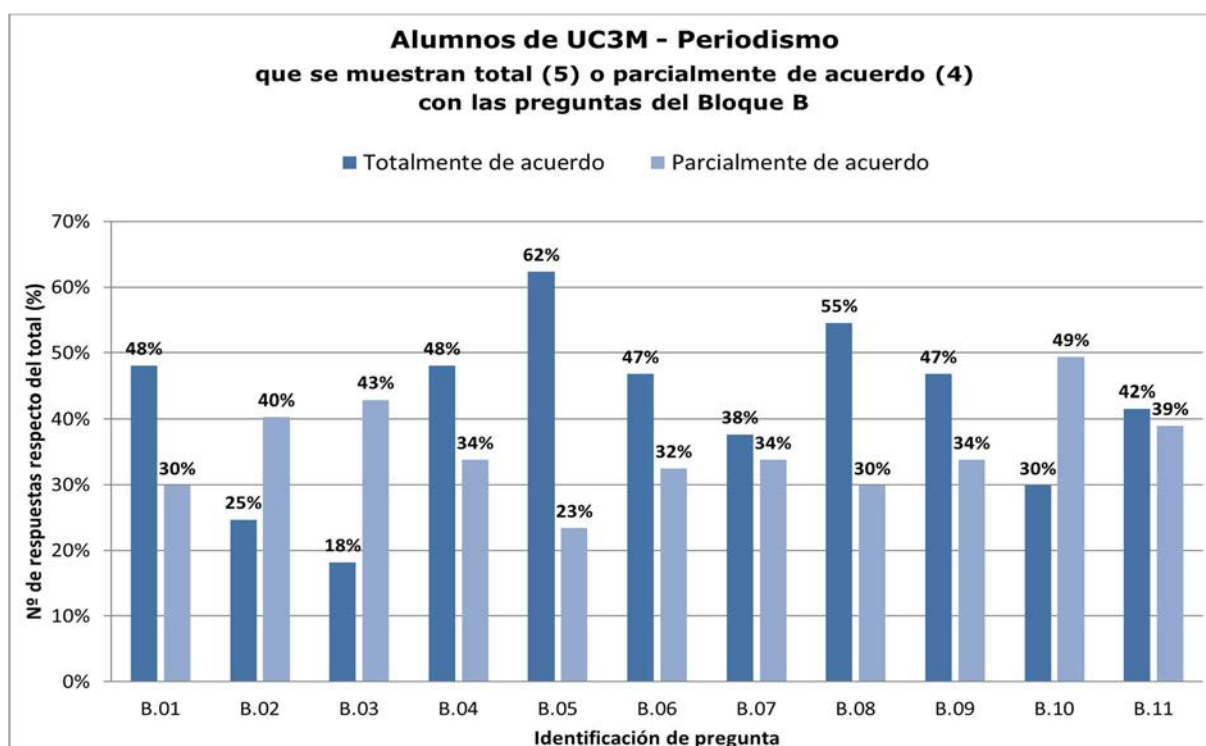


Figura 1651

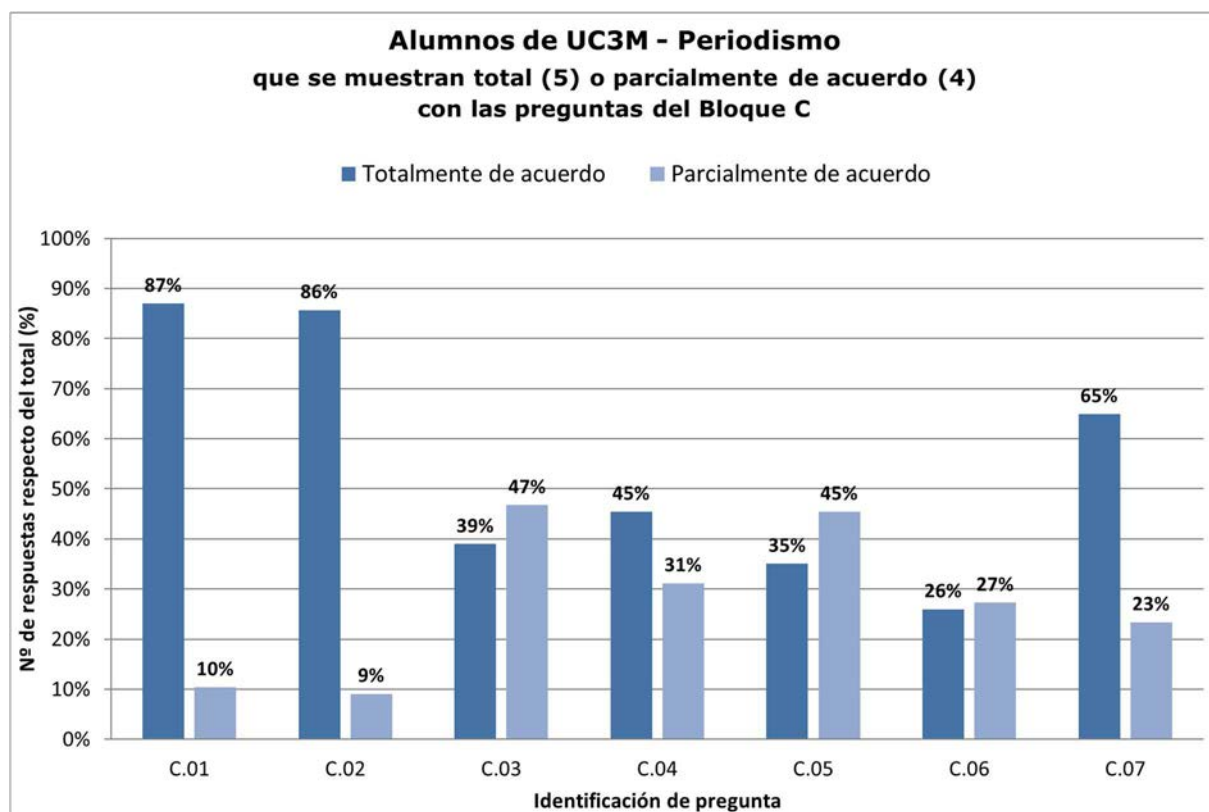


Figura 1652

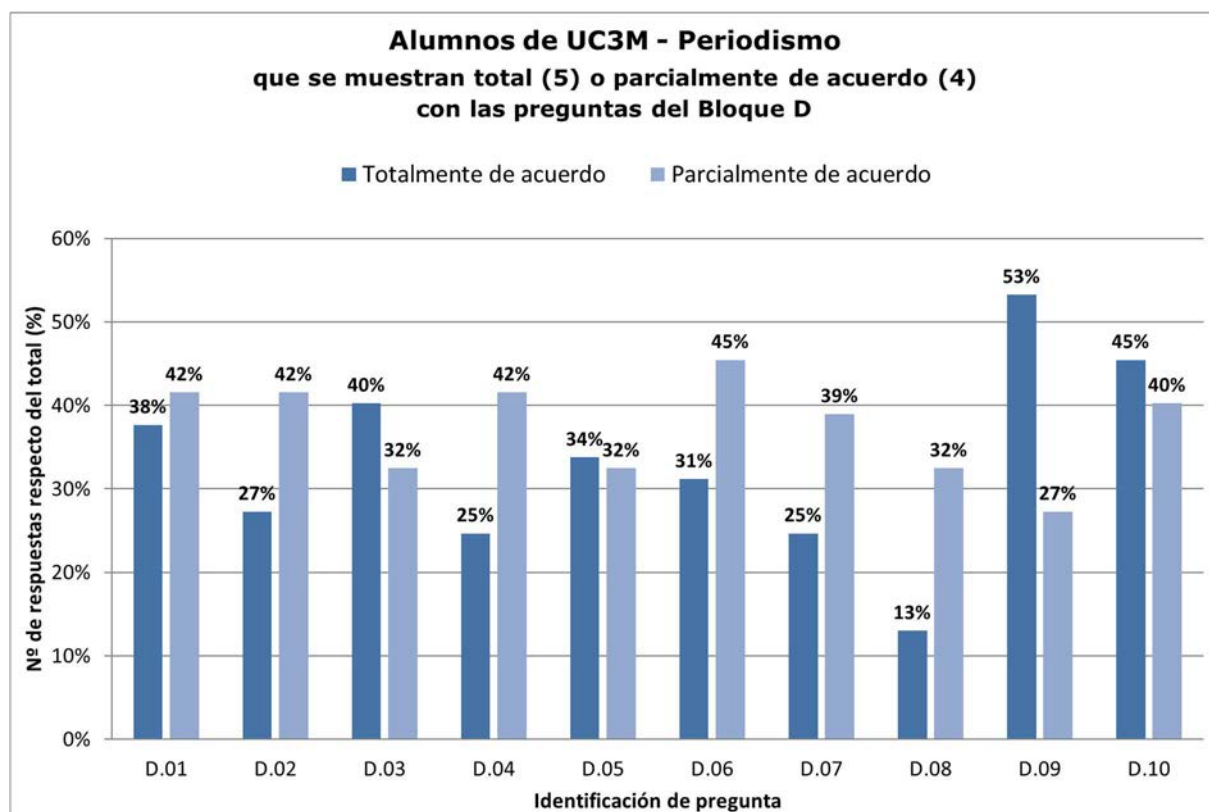
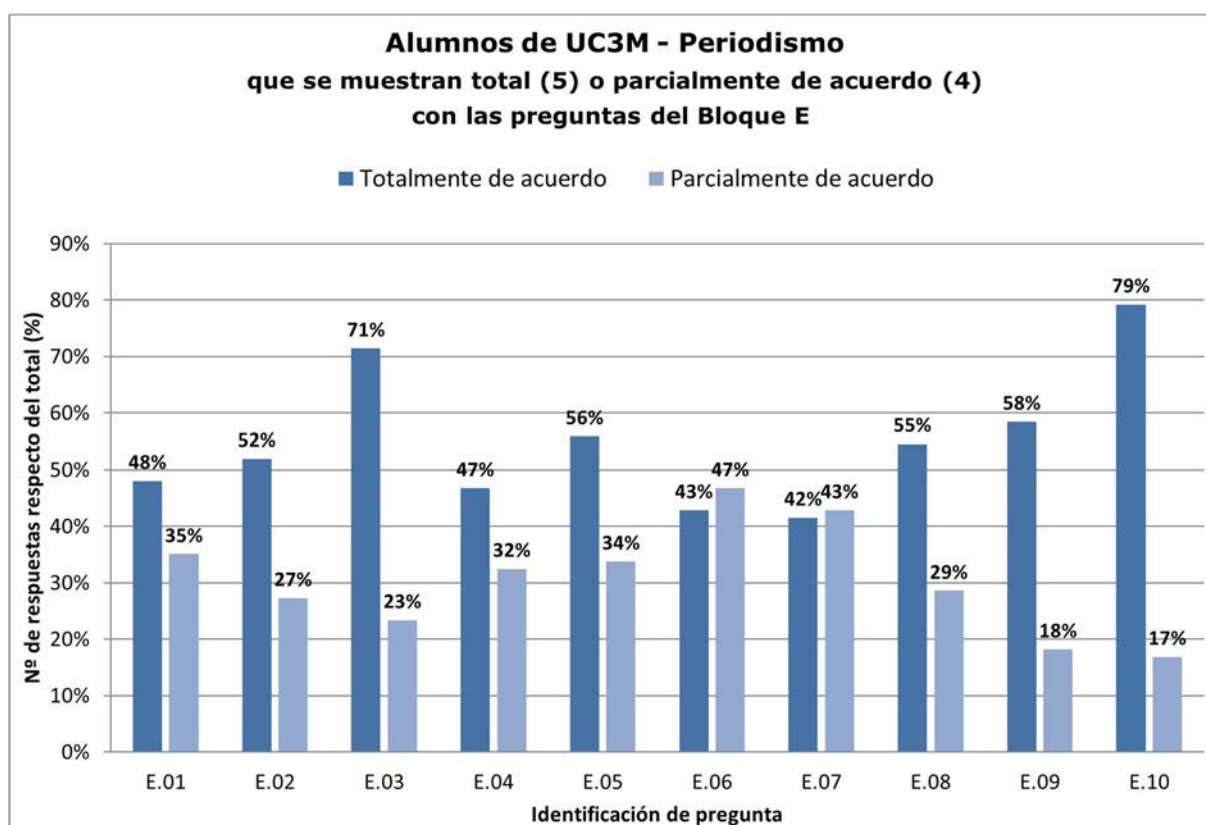


Figura 1653



D.4.3 UC3M – Comunicación Audiovisual

Figura 1654

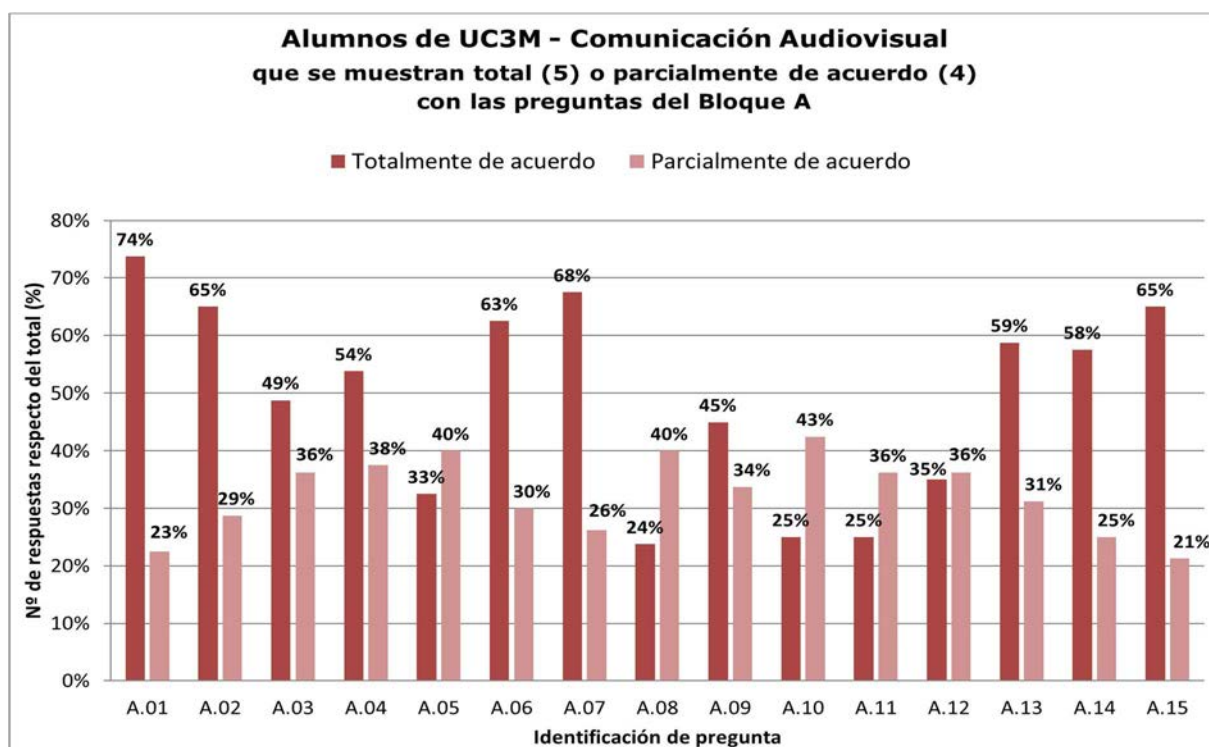


Figura 1655

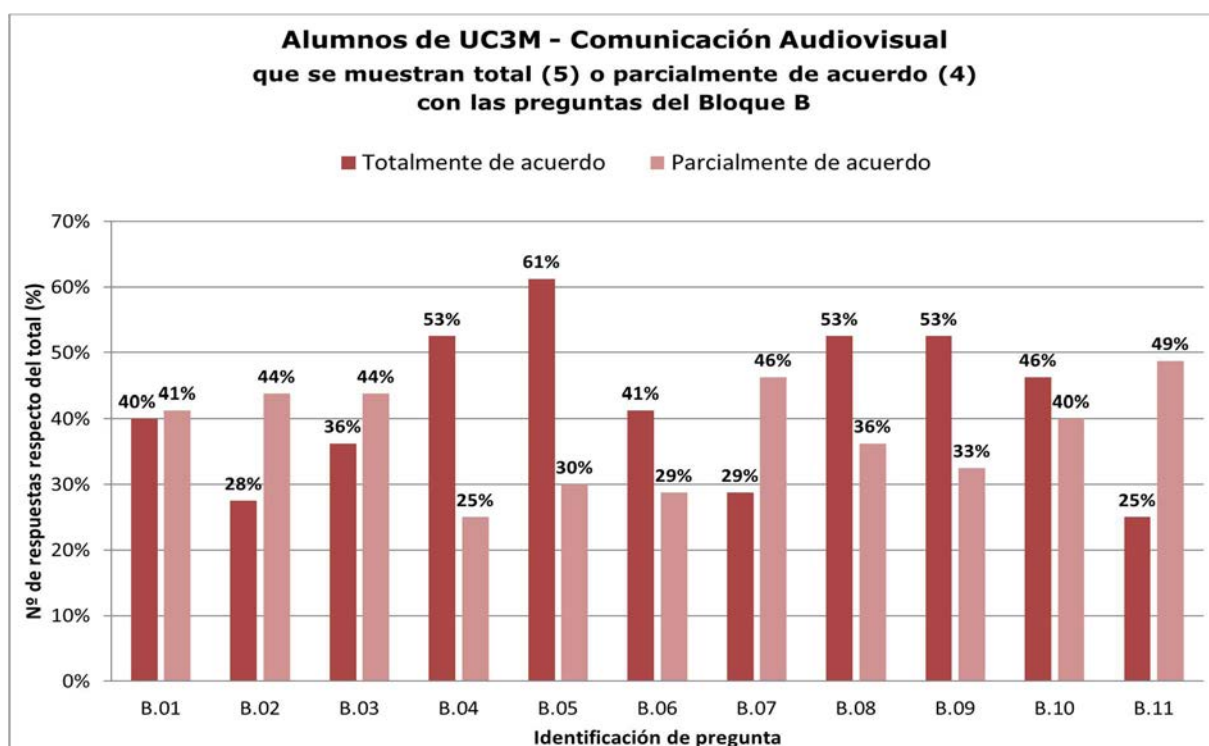


Figura 1656

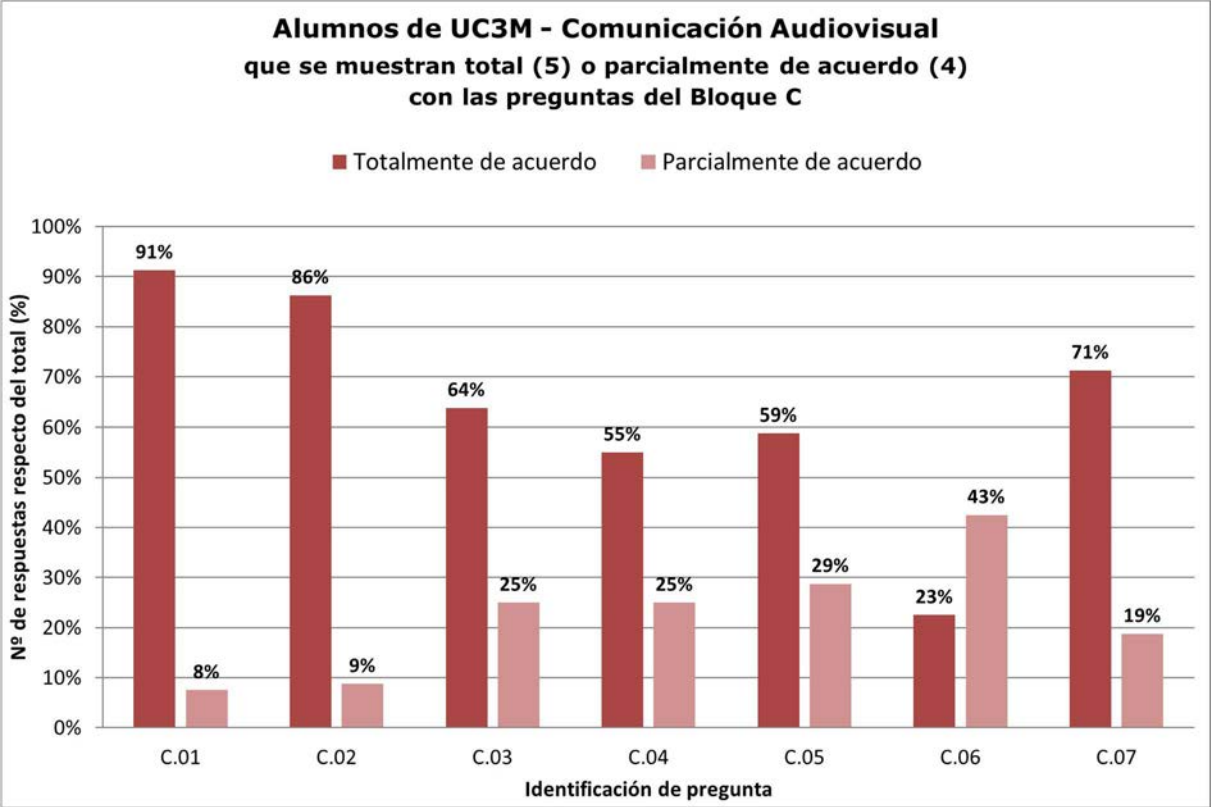


Figura 1657

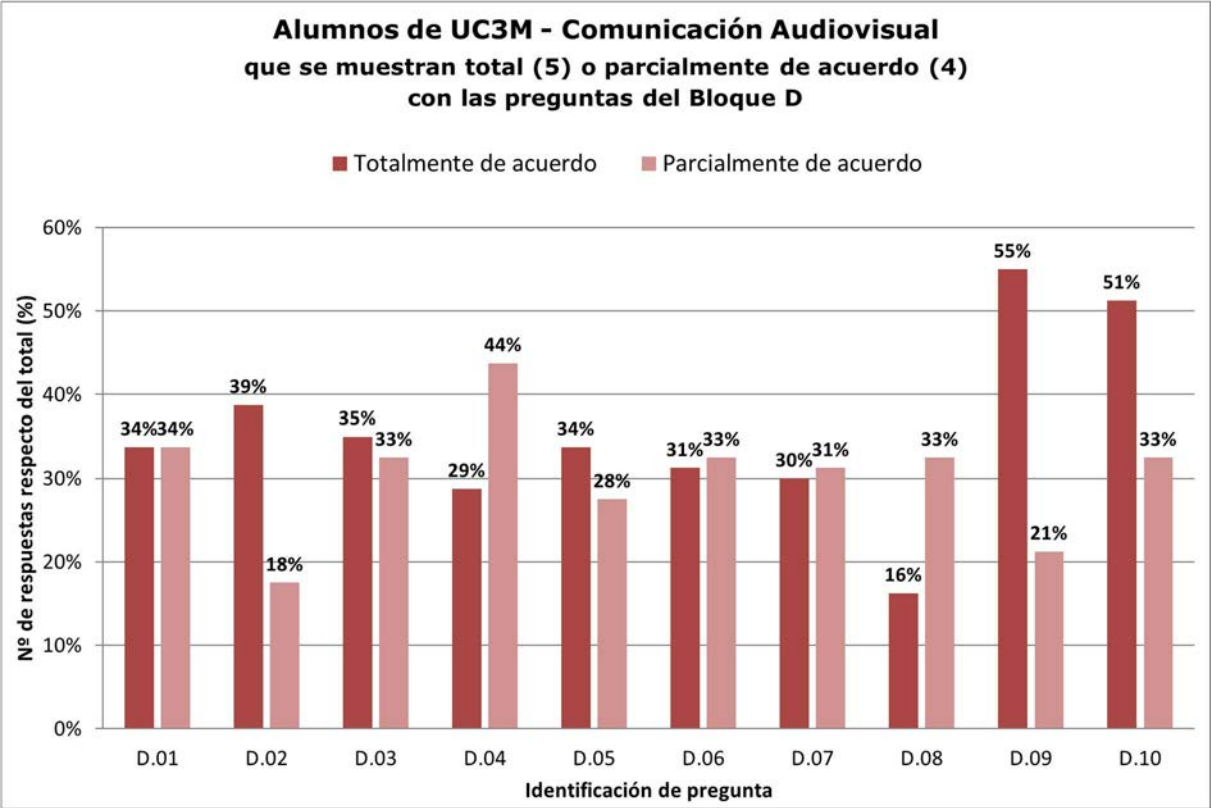
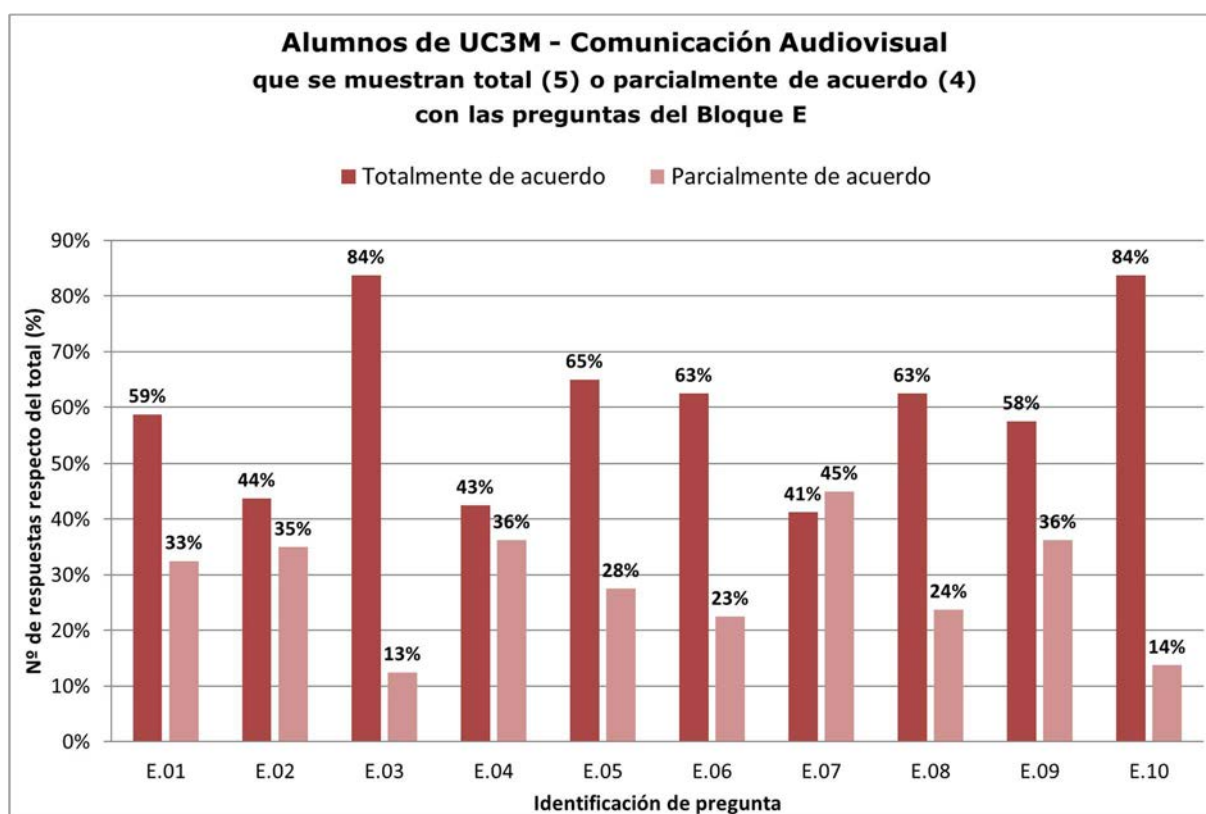


Figura 1658



D.4.4 UC3M – Doble Grado de Per. / Com. Audiovisual

Figura 1659

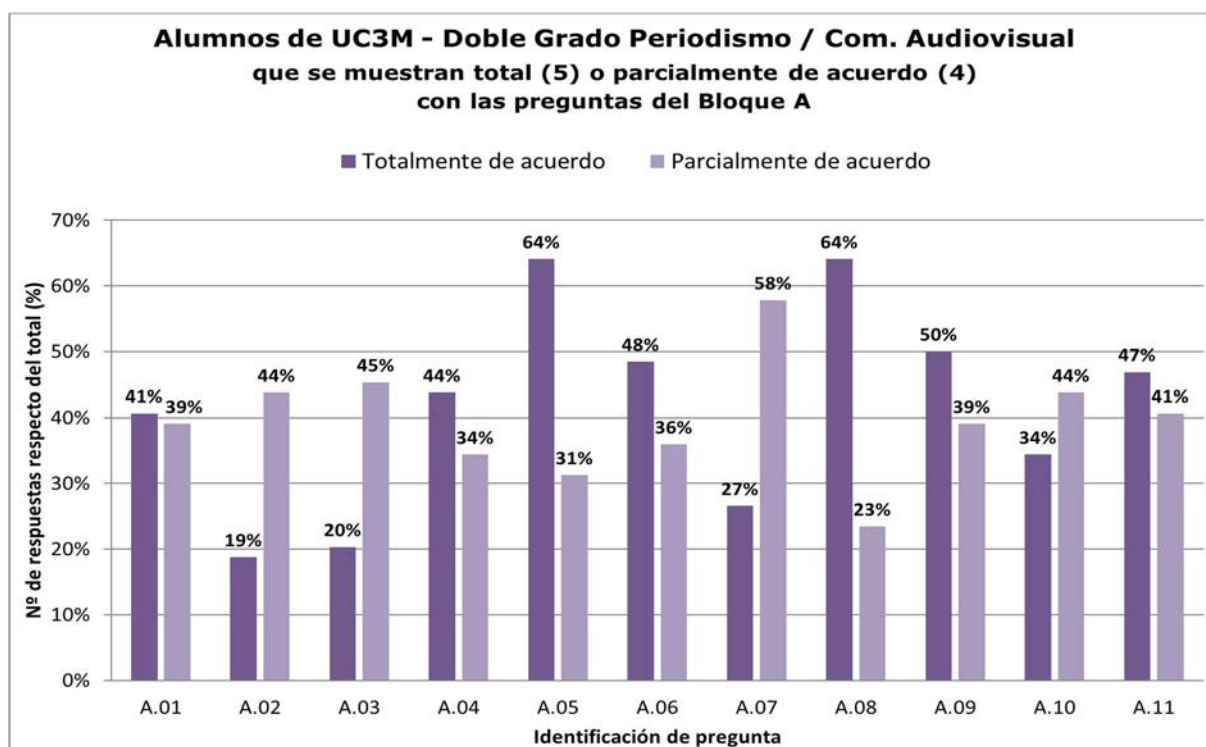


Figura 1660

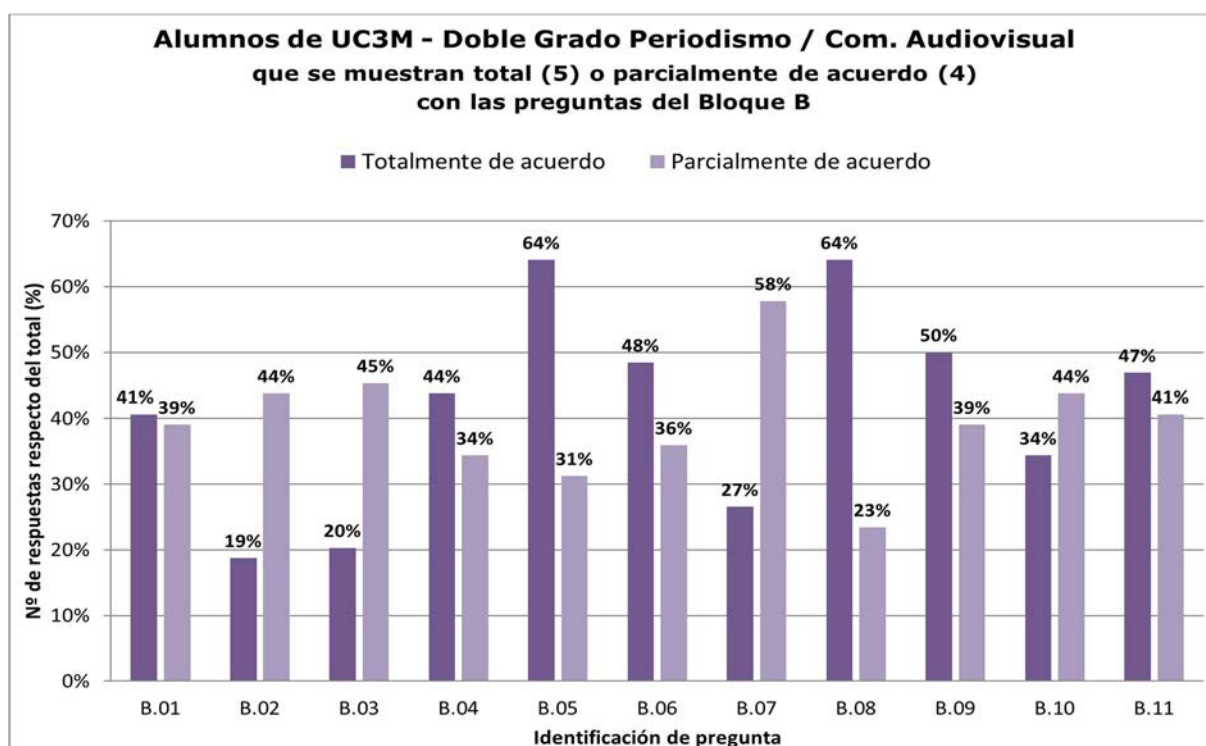


Figura 1661

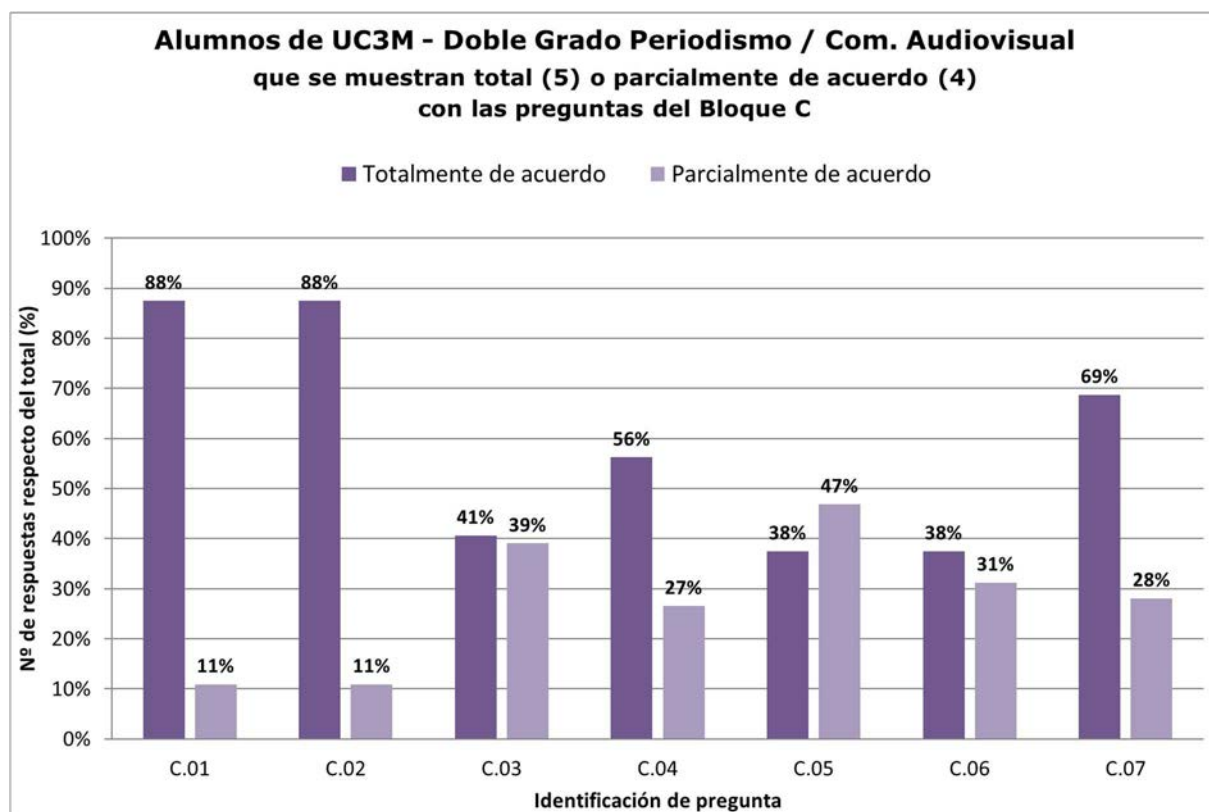


Figura 1662

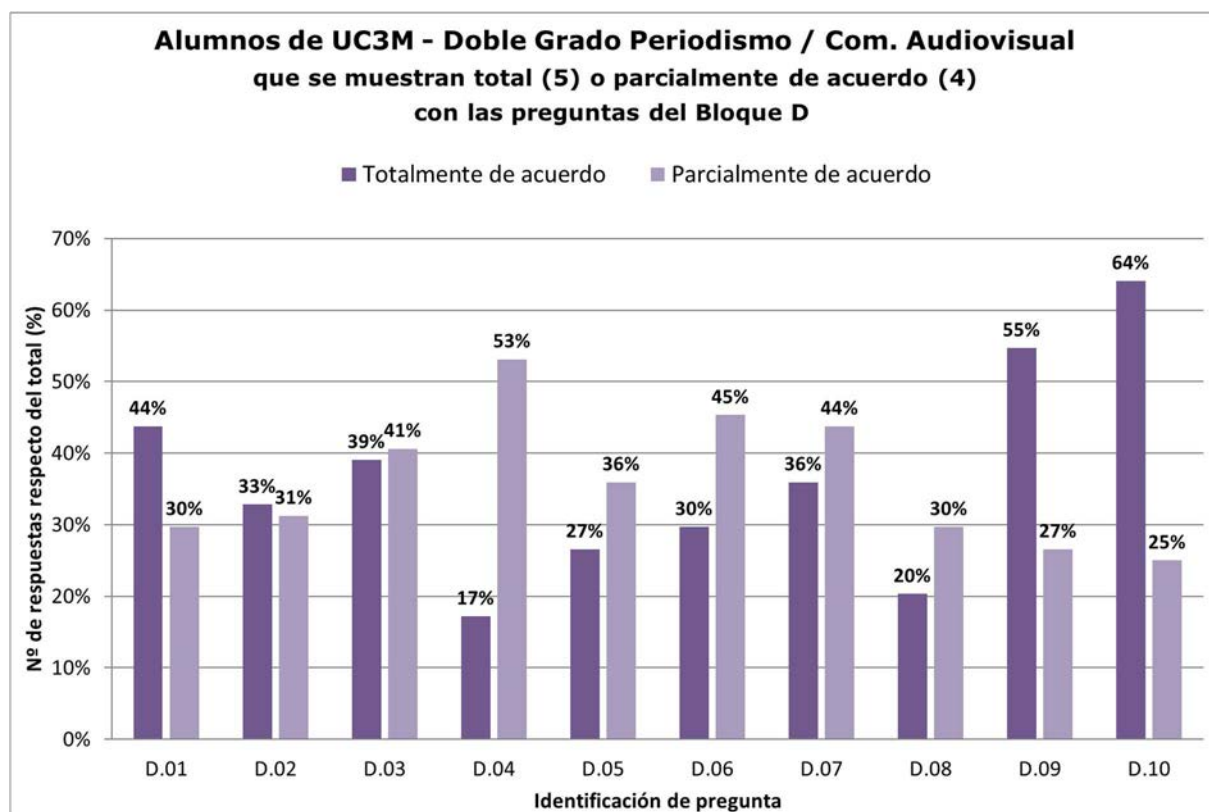
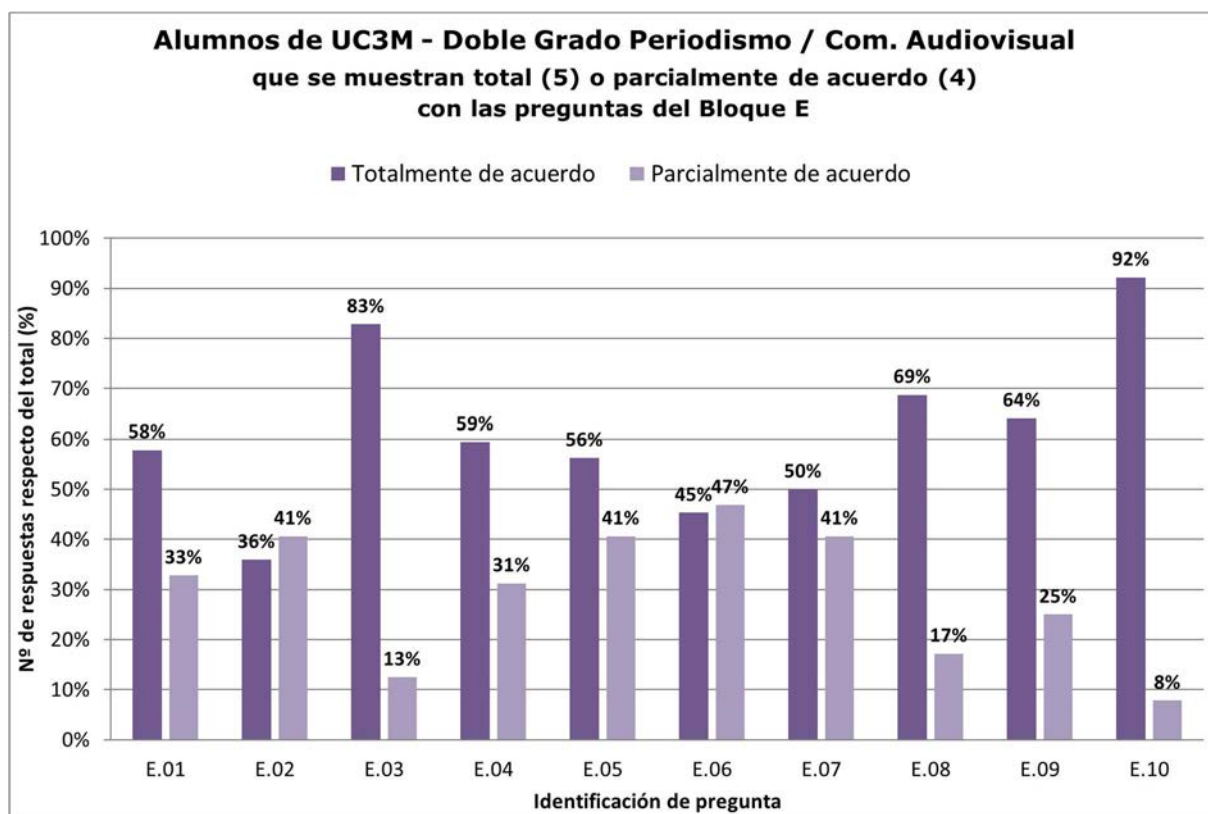


Figura 1663



APÉNDICE E

**Análisis gráfico de resultados –
percepciones de acuerdo parcial y total**

Respuestas a la encuesta de los estudiantes consultados

E. LISTADO DE RESPUESTAS A LA ENCUESTA

[illegible]

1904

[illegible]

Respuestas a la encuesta de los estudiantes consultados

[illegible]

[illegible]

Respuestas a la encuesta de los estudiantes consultados

[illegible]

1908

[illegible]

Respuestas a la encuesta de los estudiantes consultados

[illegible]

Respuestas a la encuesta de los estudiantes consultados

[illegible]

Respuestas a la encuesta de los estudiantes consultados

[illegible]

Respuestas a la encuesta de los estudiantes consultados

[illegible]

1916

Respuestas a la encuesta de los estudiantes consultados

[illegible]

